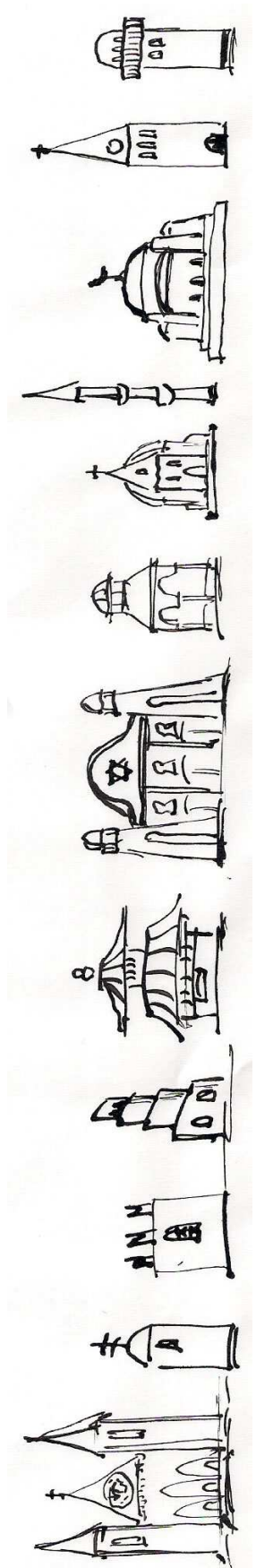


Levensbeschouwelijke vorming
van de kleine mens binnen de kinderopvang



Afstudeerscriptie van Linda ten Have

Opleiding:	Theologie Levensbeschouwing
Onderwijsinstelling:	Fontys Hogescholen
Locatie:	Amsterdam, Keizersgracht
Studentnummer:	2046195

Scriptie begeleidster:	Marieke Maes
------------------------	--------------

Inleverdatum:	24 Augustus 2009
---------------	------------------

INHOUDSOPGAVE

<u>Inleiding</u>	4
<i>Positiebepaling</i>	
<i>Mijn vraagstelling</i>	
<i>Opbouw van de scriptie</i>	
1. Levensbeschouwelijke vorming	10
<i>Levensbeschouwelijke vorming</i>	10
<i>Het begrip levensbeschouwing</i>	12
<i>De rol van levensbeschouwing in de vorming van de eigen identiteit</i>	11
<i>Levensbeschouwelijke communicatie</i>	15
2. Levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind	19
<i>Enkele ontwikkelingspsychologen</i>	20
<i>Levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een eigen context</i>	23
<i>Ontwikkeling in fasen</i>	25
<i>Ontwikkeling van het kind binnen de kinderopvang</i>	33
3. Levensbeschouwend vormen binnen de kinderopvang	38
<i>De vraag naar levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang</i>	43
<i>Specifieke aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang</i>	56

Lijst van geraadpleegde literatuur

Bijlagen:

1:	Over de literatuur	59
2:	Theologiseren met kinderen	62

INLEIDING

- I. Positie bepaling.
- II. Mijn vraagstelling.
- III. Opbouw van de scriptie.

I. Positiebepaling:

De levensbeschouwelijke vorming van kinderen, binnen onze huidige samenleving, is van een geheel andere orde dan de levensbeschouwelijke vorming van vijftig jaar geleden. Het christelijke geloof was lange tijd als overkoepelend zingevingsysteem herkenbaar aanwezig. Maatschappelijke processen als secularisatie, differentiatie, individualisering en de ontmoeting met mensen vanuit andere culturele en religieuze achtergronden hebben er echter toe geleid dat er binnen Nederland een pluriforme samenleving is ontstaan. Een samenleving waarin een nieuwe generatie opgroeit die niet vanuit één religie of godsdienst grootgebracht wordt.

De ontwikkelingen van de laatste zestig jaar

Vanaf de jaren vijftig van de vorige eeuw brokkelen de Nederlandse zuilen - die daarvoor zo stevig stonden - gestaag af. Het leven wordt vanaf deze periode minder bepaald door de eigen zuil. Als oorzaak valt aan te wijzen: de veranderingen binnen de maatschappij en individu, de Nederlandse burger. Het dagelijks leven seculariseert. De invloed van de institutionele kerk neemt af. Vragen worden niet meer enkel aan een afgevaardigde van een kerk of bijvoorbeeld synagoge gesteld, maar men zoekt naar antwoorden buiten de traditionele religies en naar zin binnen zichzelf.

De mens wordt geconfronteerd met de mogelijkheid van het maken van eigen keuzes. Voldoen aan normen van de zuil is niet langer gangbaar. De gehoorzaamheidscultuur verandert langzaam richting een cultuur van zelfontplooiing, daarmee komt het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid en individuele talenten centraal te staan. Het individu bepaalt en laat de zuil niet langer leidend zijn in het maken van keuzes. Men kijkt niet langer slechts naar de televisiezenders van de eigen zuil en men leest niet enkel de bijbehorende krant. De moderne mens beslist zelf wat hij wil horen of zien en welke richting bij hem past.

Ook op het gebied van religie worden individuele en bewuste keuzes gemaakt. Men zoekt naar waardevolle elementen en haalt deze indien nodig uit verschillende religieuze stromingen, om vervolgens collectief een individuele levensbeschouwing te vormen.

Al deze ontwikkelingen worden ondersteund en bijgestaan door de toenemende pluriformiteit binnen onze samenleving en door de groeiende mobiliteit van burgers. Het wordt voor meer mensen mogelijk grotere afstanden binnen korte tijd af te leggen door moderne vervoersmiddelen. Het wordt gewoon om naar

vreemde oorden op vakantie te gaan, of te verhuizen. Door de reizen, maar ook door de komst van gastarbeiders tussen de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw en door de vluchtelingen die twintig jaar later in grote getale naar Nederland zijn gekomen, heeft ons land zich ontwikkeld tot een zeer pluriforme samenleving. De verzuiling heeft plaats gemaakt voor een grote variatie aan culturen en religies. Door alle ontwikkelingen in mobiliteit en variatie lijkt men minder gehecht aan het eigen dorp of de eigen stad. Niet alleen verhuist men sneller, maar men wisselt ook sneller van individuele rol. Daar waar de zuil voor eenheid leek te zorgen raakt het leven van het individu nu *gefragmenteerd* door verschillende situaties en omgevingen waar men zich in het dagelijks leven in kan bevinden. Het ambivalente gedrag uit zich dan ook in een wisselende uiting van waarden.

De zuilen kwamen voor een groot deel buiten beschouwing te staan omdat zij vaak niet konden beantwoorden aan de behoeften vanuit zelfbepaling. Vanuit deze verzuiling wist men niet adequaat te reageren op de behoefte aan alternatieve zingeving. Mensen zochten naar vrijheid, die ook onzekerheid met zich meebracht en nog steeds met zich meebrengt. De te maken keuzes worden talrijker en belangrijker door de afname van een vanzelfsprekende identiteit. Niet alleen nemen de keuzemogelijkheden toe, de samenleving blijft in deze periode veranderen. De dynamische, veranderende maatschappij veroorzaakt een behoefte aan zekerheid, aan zingeving. Dit uit zich in een zoektocht naar vaste 'normen en waarden'. Daarnaast ontstaat er een groei in politieke betrokkenheid en een opleving in verschillende vormen van religiositeit.¹

De zoektocht naar houvast en zekerheid is niet alleen zichtbaar op het gebied van religie en zingeving. Veel mensen voelen zich, door het ontbreken van de kaders die de zuilen met zich meebrachten, onveilig in de moderne samenleving. 'De individu binnen de samenleving is nu mondiger en komt op voor het eigen belang, ook wanneer deze eventueel nadelig zou kunnen zijn voor de samenleving.

Midden in een periode van individualisering, brengt een versplintering van de samenleving de mogelijkheid van gebrek aan maatschappelijke samenhang of zelfs vereenzaming met zich mee. Door deze beweging zijn veel mensen opzoek gaan naar andere, of nieuwe, vormen van verbinding. Men kan bestaande vormen van verbindingen extra versterken zoals: de banden op school, in de buurt of binnen de sportvereniging. De behoefte aan verbinding beperkt zich niet langer tot lokale contacten, ook het gebruik van mondiale manieren van communicatie, zoals het internet, geeft een mogelijkheid tot verbinding. Door de moderne communicatiemiddelen zijn we tot wereldburgers gedoopt. Via media als televisie en internet komen we in contact met andere culturen en systemen. Het heeft de wereld groter en tegelijk kleiner gemaakt. 'Deze mondialisering kan leiden tot vluchtigheid, tot een gemis aan verbondenheid.'² Maar tegelijk kan zij de verbinding met de eigen cultuur ontwikkelen en verdiepen, juist door de confrontatie met een nieuwe rol van wereldburger, kan de band met de eigen afkomst en geschiedenis zich verstevigen.

Vandaag

Samenvattend wil ik hiermee laten zien dat het vormen van een identiteit vandaag de dag anders verloopt dan het vormen van eenzelfde identiteit vijftig jaar geleden. Zingevende factoren zijn niet persé het gezin, de zuil waarbinnen je opgroeit of het zijn van een Nederlander. Deze drie zinvolle verbanden zijn gaandeweg

¹ Oostdijk, A., J. van Remundt, *Alle kinderen bijzonder, Levensbeschouwelijke communicatie met aandacht voor identiteit*. Uitgeverij Damon Budel 2002. Pagina 19.

² Idem, pagina 21.

verdwenen, met als meest stormachtige periode de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw. Religieuze instituties verloren hun greep op het persoonlijke en maatschappelijke leven. De keuzes van mensen baseerden zich meer en meer op het eigen geweten, en minder op het overnemen van voorgeschreven deugden. De combinatie van kleinere gezinnen en een vrijere opvoeding maakte dat gewoontes minder gewoon werden bevonden. En de mogelijkheid om je los, of zonder dominante inbreng van de familie te ontwikkelen werd groter en uiteindelijk zelf 'de norm'. Enige houvast of het hebben van een terugvalbasis, verplaatst zich van een sociaal gegeven naar een individuele opgave.

De hedendaagse vorming van kinderen

Deze ontwikkelingen betekenen dat de vorming van kinderen minder eenduidig en vooral meer individueel verloopt. Opvoeding ontleent haar vorm niet langer aan tradities en familiale kaders. De klassieke verhoudingen tussen gezin en kerk zijn drastisch veranderd. De levensbeschouwelijke vorming van de kleine mens is vandaag vooral in de handen van de ouders, het onderwijs en het kinderdagverblijf.

Wat de levensbeschouwelijke vorming vanuit de ouders betreft zien we een nieuwe beweging. Voor veel ouders speelt het gevoel 'het kind mee te willen nemen in de eigen spiritualiteit' een grote rol. Dit zien we terug in de aandacht die (bijvoorbeeld door tijdschriften) aan verschillende vormen van spirituele opvoeding en vorming wordt gegeven. Ouders van nu willen hun kinderen iets meegeven van hun eigen waarden en overtuigingen, zonder het kind te indoctrineren met de hun eigen denkbeelden.

In het onderwijs is de heroriëntatie op levensbeschouwelijke vorming in volle gang, hetzij op uiteenlopende wijzen. Op veel scholen is het vak catechese van het rooster verdwenen en is er geen alternatief in de vorm van levensbeschouwelijk onderwijs voor in de plaats gekomen. Anders is de situatie op veel traditionele protestants-christelijke scholen, waar men het vak catechese vaak nog in de oude vorm doceert. Daarnaast zien we dat er veel nieuwe methoden (zie bijlage 1) ontwikkelt worden voor het levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs. Deze methoden stemmen zich af op de huidige gemêleerde klassen, waarin kinderen met verschillende culturele en religieuze achtergronden naast kinderen zonder enige religieuze opvoeding met elkaar een groep vormen.

Wat het domein van de kinderopvang betreft is aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming van kinderen nog geen vanzelfsprekendheid. Kindercentra krijgen veel verantwoordelijkheden toegeschoven op maatschappelijk vlak. De kansen en verantwoordelijkheden - voor zowel de organisatie van het kindercentrum, als de benadering van het kind - op het levensbeschouwelijke terrein lijken echter minder gemakkelijk benaderd te worden.

II. Mijn vraagstelling:

Het is de vraag naar levensbeschouwelijke vorming binnen het kinderdagverblijf waar ik mij met deze scriptie in wil verdiepen. Dit gebied is zowel binnen de praktijk als vanuit de pedagogische en levensbeschouwelijke literatuur relatief onderbelicht. Ook is de aandacht vanuit het pedagogische en theologische onderwijs voor dit domein summier. Veel kinderen krijgen in onze samenleving te maken met kinderopvang. Dit betekent dat de kinderopvang een grotere rol speelt in de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kleine mens. Omdat de eerste vier jaren van het mensenleven bepalend zijn voor de ontwikkeling van deze kleine mens, is het belangrijk om op levensbeschouwelijk niveau naar dit relatief nieuwe domein te kijken.

De omvang van het aantal kinderdagverblijven is de laatste jaren explosief geroeid en groeit nog steeds. In 2007 ging één op de vier kinderen naar een formele kinderopvang. Dat is meer dan in 2006, toen werd één op de vijf kinderen opgevangen.³ Er wordt verwacht dat rond 2011 de helft van alle kinderen in Nederland, een gedeelte van de week door kindercentra opgevangen zullen worden.

Ik richt mij in deze scriptie op het kinderdagverblijf in de grote stad. In de grote stad wordt onze pluriforme samenleving goed zichtbaar in de diversiteit van zowel kinderen als pedagogisch begeleiders. Kinderen vanuit diverse culturele en religieuze achtergronden vormen samen een groep, die een fundamentele bijdrage levert aan de levensbeschouwelijke vorming van de afzonderlijke kinderen. Het is het kinderdagverblijf waar veel kinderen voor het eerst in contact komen met de rest van de wereld. Letterlijk.

In een tijd waarin de geïnstitutionaliseerde religie krimpt, maar de behoefte aan zingeving en spiritualiteit groeit, wordt de vraag naar 'een goede' levensbeschouwelijke vorming van kinderen opnieuw gesteld. In zowel de opvoeding vanuit het gezin als de vorming vanuit het onderwijs wordt vaak bewust nagedacht over de levensbeschouwelijke vorming van kinderen en zoekt men naar een authentieke invulling of een gepast beleid. Binnen het domein van de kinderopvang lijkt deze zoektocht nog weinig aan de orde te zijn.

Er zijn kinderdagverblijven te vinden met een uitgesproken identiteit, zoals de christelijke kinderdagverblijven die de christelijke traditie met al haar rituelen en symbolen door het pedagogisch beleid verweven. Antroposofische kinderdagverblijven nemen het kind middels verschillende seizoensliederen mee in het ritme van de jaargetijden. Daarnaast zijn er kinderdagverblijven die hun identiteit ontleen aan een onderscheidende visie op sport en beweging, of op de ontwikkelingsfilosofie van *Reggio Emilia*⁴.

Echter is het aantal 'openbare' kinderdagverblijven zonder een eigen identiteit velen malen groter.

Kiezen voor een identiteit is in een grote stad ook niet zondermeer gemakkelijk. Op een gemiddeld kinderdagverblijf worden kinderen van allerlei culturele en religieuze achtergronden opgevangen. Daarbij komt dat zij worden begeleid door pedagogisch medewerkers met verschillende achtergronden. Kun je in dit soort vestigingen een uitgesproken visie waarmaken wanneer je te maken hebt met zoveel uiteenlopende ideeën en visies van zowel ouders als begeleiders? En nog een stap verder: kun je daar het gebruik van religieuze rituelen introduceren zonder afbreuk te doen aan de veelheid van culturele en religieuze achtergronden?

³ Bron: Centraal Bureau voor de Statistiek. Te vinden op www.cbs.nl

⁴ De Italiaanse pedagoog Loris Malaguzzi zocht naar een pedagogiek die meer aansluiting zou vinden bij het kind. Hij ontwikkelde de Reggio Emilia pedagogiek. Reggio Emilia-visie is ontstaan in de stad Reggio Emilia, waar sinds 1964 een drieëndertig centra voor jonge kinderen zijn opgericht, allemaal met dezelfde bijzondere pedagogische visie. In de Reggio Emilia-visie wordt het kind gezien als een rijk kind met, al vanaf de geboorte, vele mogelijkheden en talenten. Kinderen zijn in wezen al van jongs af aan bezig met leren, ze zijn nieuwsgierig en vol creativiteit, hebben hun eigen passies en zijn van nature uit op contact.

Het is de veranderende samenleving, de geprofessionaliseerde kinderopvang en de behoefte aan nieuwe vormen van levensbeschouwelijke opvoeding, die ons deze vragen naar passende nieuwe manieren doet stellen. Met deze scriptie beoog ik dan ook enkele reflecties te geven op de levensbeschouwelijke vorming van kinderen in de hedendaagse maatschappij. Om zodoende het belang van de aandacht voor levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang te onderbouwen. Zo krijgen we zicht op de plaats van levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang en de uitdagingen en aandachtspunten voor de professionals die werkzaam zijn binnen de verschillende kindercentra.

III. Opbouw van de scriptie

In het eerste hoofdstuk ga ik in op de basisbegrippen. De eerste paragraaf van dit hoofdstuk geeft de betekenis van *levensbeschouwelijke vorming* en haar onlosmakelijke band met het leven weer. Ik ga verder met de verantwoording voor mijn keuze wat betreft het *begrip levensbeschouwing*, waarna ik de betekenis van dit fundamentele begrip weergeef.

Vanuit deze verdieping is de rol van levensbeschouwing in de *vorming van een eigen persoon* de volgende stap, in deze bewustwording ligt een grote taak voor de kinderopvang en haar pedagogische medewerkers. De laatste paragraaf van dit eerste hoofdstuk weid ik aan de *levensbeschouwelijke communicatie* met en tussen kinderen, omdat juist daar een grote uitdaging voor de professional ligt

In het tweede hoofdstuk ga ik aan de hand van enkele ontwikkelingspsychologen nader in op de algemene ontwikkeling van het kind. Daarin maak ik voor het tweede gedeelte de keuze in te gaan op de contextuele benadering van de ontwikkeling van de kleine mens.

In het derde gedeelte van dit hoofdstuk ga ik in op de eigenheid van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind, waarna ik zal afsluiten een paragraaf over de onderzoeken die de afgelopen jaren gedaan zijn van de invloed van het kinderdagverblijf op het ontwikkeling van het kind. Daarin probeer ik ruimte te geven aan de mogelijkheden voor levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang.

In het derde en sluitende hoofdstuk zal ik de vraag naar levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang meer praktijkgericht benaderen. In dit hoofdstuk geef ik aan dat het tijd is om de mogelijkheden van levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang te overdenken en de vragen die er met betrekking tot dit onderwerp liggen, hardop te stellen. Alle betrokken, van organisatie tot ouder en kind, worden bij dit proces betrokken.

Door handen en voeten te geven aan de levensbeschouwelijke thema's wil ik een aanzet geven tot het *nadenken over een stimulerend beleid* en het *bieden van prikkelende activiteiten* voor het kind binnen de kinderopvang.

1. LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING

- 1.1 Levensbeschouwelijke vorming.
- 1.2 Het begrip levensbeschouwing.
 - Een keuze*
 - Eigenheid van het begrip*
 - Levensbeschouwing als fundamenteel begrip*
- 1.3 De rol van levensbeschouwing in de vorming van een eigen identiteit.
- 1.4 Levensbeschouwelijk communiceren.
 - Levensbeschouwelijke communicatie*
 - Levensbeschouwelijke communicatie als elementair onderdeel van levensbeschouwelijke vorming*

INLEIDING

In dit eerste hoofdstuk wend ik mij tot de basisbegrippen. Omdat het ontwikkelen van een levensbeschouwing niet losgekoppeld kan worden van andere vormende factoren binnen het leven, gaat de eerste paragraaf over *vorming* en meer specifiek over de vraag naar *levensbeschouwelijke vorming*. Omdat het begrip levensbeschouwing de nodige aandacht vereist is een beschrijving van dit fundamentele begrip de volgende stap. In de derde paragraaf komt levensbeschouwing als vormend element met betrekking tot onze identiteit als kernpunt naar voren. Ik sluit dit hoofdstuk af met een beschrijving van levensbeschouwelijke communicatie als elementair beginsel voor de levensbeschouwelijke vorming van kinderen.

1.1 Levensbeschouwelijke vorming:

Vormen en gevormd worden. Het zijn begrippen die inherent zijn aan het leven. Levensbeschouwelijke vorming vindt niet enkel plaats tijdens de kinderjaren, zij vindt plaats door het gehele leven heen. In het contact tussen mensen is er altijd sprake van een wederzijdse invloed op elkaar – zowel bewust als onbewust. Dat geldt zeker voor het contact dat we als grotere mens met de kleine mens hebben. Bedoeld of onbedoeld geef je in het vormingsproces - als begeleidster of ouder - *altijd* iets mee. Kinderen vormen zich in de eerste jaren van hun leven vooral door anderen te imiteren – zij zijn daarin afhankelijk van hetgeen de *omgeving* hen biedt.

Deze omgeving van de kleine mens beperkt zich tijdens de eerste levensjaren nog vooral tot de opvoeding vanuit de ouders en, indien in beeld, de vorming vanuit de kinderopvang.

Dat het denken en spreken over levensbeschouwelijke vorming van groter belang wordt, zien we terug in de groeiende aandacht voor levensbeschouwelijke vakken en het interreligieus leren binnen het onderwijs. We zien het tevens in de interesse voor levensbeschouwelijke vorming vanuit ouders en verzorgers. Zo verschijnen er bijvoorbeeld verschillende artikelen over het bewust en religieus opvoeden van kinderen. Ook

de groeiende *zin-, religie en lifestyle* tijdschriften als *Happinez, Zin, Mind-magazine, Flow* en *Yoga*, publiceren vaak over het omgaan met kinderen in relatie tot de diverse moderne én minder moderne religieuze leefstijlen. Zo wordt er bijvoorbeeld vaak geschreven over het beoefenen van het gebed, over kindermeditaties en het werken met kinderyoga.

Een eigen – en goede – invulling van levensbeschouwelijke vorming vinden we klaarblijkelijk van belang. Met het feit dat geïnstitutionaliseerde religie voor veel mensen uit het leven verdwenen is, is de wens en de behoefte om kinderen vanuit een authentieke levensbeschouwing op te voeden niet verdwenen. Veel ouders en opvoeders willen het kind wat een levensbeschouwelijke vorming betreft, niet laten zwemmen. We willen het kind vertellen van het wezenlijke van ons mens zijn. We willen hen bijstaan in het beschouwen van het leven, zodat zij zich als individu leren verhouden tot dit leven, zonder hen te belasten met onze eigen volwassen aannames.

Het lijkt zo nu en dan een spagaat: vanuit een rechtvaardigheidsbesef willen we het kind niets meer opleggen, toch willen we hen vertellen van de bijzondere werkelijkheid, de wonderen van het leven en van de diepste waarheid die ons drijft. Een neutrale opvoeding is onmogelijk, maar hoe gaan we met ons persoonlijke denken en de eigen aannames om?

Het is niet mogelijk hier een definitief antwoord op te geven, maar de bewustwording van de veranderende behoeften in de levensbeschouwelijke vorming van het kind, maakt het belangrijk hier opnieuw over na te denken.

1.2 Het begrip levensbeschouwing:

Een keuze

Het begrip *levensbeschouwing* is bewust gekozen. Omdat ik ervaren heb dat het begrip uiteenlopende associaties oproept is het van belang dit begrip te omschrijven zodat het - binnen het kader van deze scriptie - een helder begrip zal blijven.

De betekenissen, die verschillende wetenschappers, docenten en auteurs aan dit begrip hangen, maken het er niet gemakkelijk op een goede definitie te geven van dit begrip.

De term levensbeschouwing wordt van buitenaf als overkoepelende term gebruikt voor individuele of collectieve vormen van een levensoriëntaties, waarbij elke wetenschapper de nuances binnen de te gebruiken begrippen ergens anders legt. Het maakt dat het begrip bij veel lezers en toehoorders verwarring of zelf weerstand oproept. De ervaren breedte en ondefinieerbaarheid van het begrip is voor veel mensen hinderlijk.

Een andersoortige kritiek komt vanuit de theologische hoek. De term levensbeschouwing suggereert namelijk vanuit een neutraal standpunt te willen kijken. Voor een theoloog zijn de levensbeschouwelijke vragen echter altijd verbonden met het belijden van het geloof in God en daarmee met een duidelijke positiebepaling.

Maar zijn deze kritieken terecht? Het groeiende gebruik van deze term staat mijns inziens voor een poging iets belangrijks, iets wezenlijks, opnieuw te benoemen. Om deze reden wil ik pleiten voor het gebruik van deze term, in ieder geval binnen deze scriptie. In deze paragraaf maak ik duidelijk waarom. Daarin streef ik niet naar een afgebakende invulling van het begrip. Ik wil het begrip 'levensbeschouwing' omcirkelen – met omtrekkende beweging omschrijven – in termen die naar mijn mening bruikbaar zijn binnen het veld waarin we met kinderen werken.

Eigenheid van het begrip

Levensbeschouwing is een begrip dat steeds vaker gebruikt wordt, met name binnen de opvoeding en het onderwijs. Veel mensen relateren het begrip levensbeschouwing aan godsdienst en religie. Andere mensen zeggen dat levensbeschouwing niets van doen heeft met godsdienst en religie. Beide reacties zijn misschien wat kort door de bocht. Godsdienst heeft binnen onze samenleving lang een dominante rol gespeeld op het terrein van levensbeschouwing, maar levensbeschouwing wil in de kern breder *kijken*. Als we het begrip uitleggen dan zien we dat het om het *beschouwen van het leven* gaat. Schouwen, dat is niet een *meegaan*, niet het achronologisch van een modieus verschijnsel of het citeren van een boek. Het is niet een rondkijken naar wat er op dit gebied in de wereld te koop is. Het is een stapje terug zetten, ademhalen en waarnemen. 'Het leven be-schouwen ademt de sfeer van contemplatie.'⁵ Het heeft van doen met een *stil staan*. Stil staan bij hetgeen zich voordoet. De tijd nemen om werkelijk te kijken naar wat er in het eigen leven, of in het leven van de ander, speelt. *Schouwen* is ook *het gegeven* op je in laten werken en nadenken over wat het te vertellen heeft. Zo omschreven heeft het beschouwen van het leven alles te maken met religie. Religie is in deze geen ideologisch systeem. Religie wordt in deze definitie van *levensbeschouwing* bij haar naam genoemd.

⁵ Andree, T., *Interreligieus leren. Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam*, te vinden in: P. Hoogeveen, *Reader Inleiding Katechetik*, Fontys Amsterdam 2002/2003, 33-46. Pagina 36.

Religie is van oorsprong daar waar ‘... het gaat om aandachtig leven en opnieuw verbonden raken.’ Deze dimensie van het menselijk leven is in het Westen een tijd geleden aan de kant geschoven, mede ‘...omdat *religie en godsdienst, religieus en godsdienstig* ten onrechte als *aan elkaar gelijk* beschouwd werden’.⁶ De laatste jaren wordt het religieuze besef echter weer terug op tafel gelegd en bespreekbaar gemaakt. Religie is in deze betekenis de visie op de werkelijkheid die rekening houdt met het bestaan van een transcendente werkelijkheid, een werkelijkheid die niet grijpbaar is met onze zintuigen. Wanneer deze transcendente werkelijkheid een naam krijgt, beleden wordt en herinnerd wordt middels tradities, verhalen of rituelen, dan spreken we van een godsdienst.

Voor dit gehele gebied gebruiken we de term *levensbeschouwing*. Levensbeschouwing is in deze een beschrijvende term, die van buitenaf gebruikt wordt door wetenschappers als sociologen en theologen. Het is door het buitenperspectief een meer technisch woord voor *de oriëntatie op het leven*. Niemand noemt zich namelijk ‘levensbeschouwend’. Ieder persoon heeft echter wel een oriëntatie op het leven dat in meer of mindere mate bepaalt wordt door de eigen levensbeschouwing. Het is de aan verandering onderhevige houding, met impliciete en expliciete opvattingen en gevoelens over de aard van de werkelijkheid en de zin van het leven, die de mens in staat stelt de levenssituatie zinvol te definiëren.⁷

Religie is daarentegen een meer verinnerlijkt begrip. Mensen herkennen zichzelf ook als ‘religieus’. Hoewel de begrippen levensbeschouwing, religie en godsdienst niet echt van elkaar te scheiden zijn moet ik hier nog wel een definitie geven van religie en godsdienst. *Trees Andree*⁸ beschrijft religie treffend. Religie is een ‘respectvolle verhouding van de mens tot een werkelijkheid die hem te boven gaat, transcendeert.’ Godsdienst beschrijft zij als ‘het geloof in een persoonlijke God, tot wie de mens in relatie staat en door wie hij zijn leven en dat van anderen bepaald weet.’⁹

Het schouwen van het leven, vanuit een religieuze of minder religieuze houding, haalt het leven dichtbij en schept tegelijk ruimte om te leren kijken naar de breedte van het leven en zet ons aan tot een open levenshouding. Het bewuste kijken houdt ons nieuwsgierig en houdt de verwondering levend. Zo draagt een levensbeschouwing bij aan een persoonlijk binding met het leven, respect voor onze omgeving, onze samenleving en de medemens. Levensbeschouwing maakt de kleine en grotere mens vertrouwd met de religieuze dimensie van het bestaan.

Levensbeschouwing als fundamenteel begrip

Door de verschillende beschrijvingen van dit begrip lijkt het vaak alsof ‘levensbeschouwing’ ergens boven de werkelijkheid hangt, maar levensbeschouwing gaat juist over het alledaagse, over de betekenis die je ervaart in of geeft aan de ‘gewone’ dingen. Het gaat niet - in beginsel - om de vraag naar de grote betekenissen des levens. Het gaat - in beginsel - niet om de vraag naar God. Het gaat om de vraag naar onszelf. ‘Wie ben ik zelf?’ Dit is de meest fundamentele levensbeschouwelijke vraag.

⁶ Andree, T., *Interreligieus leren. Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam*, pagina 37.

⁷ Bertram-Troost, G., *Geloven in bijzonder onderwijs*. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Pagina 48.

⁸ Andree, T., *Gelovig word je niet vanzelf, godsdienstige opvoeding van r.k. jongeren tussen 12 en 20 jaar*. Dekker & Van de Vegt Nijmegen 1983. Te vinden in: Bertram-Troost, G., *Geloven in bijzonder onderwijs*. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Pagina 48.

⁹ Ibidem.

Een levensbeschouwing, gaat over de persoonlijke - meest fundamentele waarden - die we in het leven proberen te hanteren, waar we naar proberen te leven. Dat gaat over iets wezenlijks, iets waar de mens niet zonder kan. Het gaat om de vraag naar wie wij, als mens, zijn. Een vraag die wij als mens, naar binnenkerend kunnen stellen. De mogelijkheid naar binnen te keren en tot zelfkennis te komen is wat de mens onderscheidt van andere vormen van leven. Deze vraag, de vraag naar het wezen van de mens is de belangrijkste vraag die we in het kader van levensbeschouwing kunnen stellen.

Het stellen van de vraag naar het ik, ingebed in een proces van levensbeschouwelijke vorming '...geeft een fundament en richting aan het zoeken naar de zin van ons bestaan.'¹⁰ Ik doel hier op een proces waarin ruimte wordt gegeven aan de ervaringen die het leven met zich meebrengt.

Het is belangrijk aandacht te geven aan de eigen ervaring, door bij de eigen gevoelens en het eigen verhaal stil te staan en ervan te mogen vertellen. Deze ruimte geeft ons de mogelijkheid om onszelf te lezen kennen, om zo te kunnen worden wie we zijn.

In een individualistische samenleving - waarin we enerzijds vrij zijn om een persoonlijke identiteit te ontwikkelen, maar waarin we anderzijds weinig vaste grond ervaren om onze identiteit op te baseren – is het van groter belang een persoonlijke, stabiele levensbeschouwelijke te ontwikkelen.

Een persoonlijke levensbeschouwing – de wijze waarop we naar onszelf kijken, de wijze waarop we de Ander¹¹ zien en de manier waarop we in het leven staan - heeft invloed op de allerkleinste én allergrootste keuzes die we in het leven mogen maken. Een levensbeschouwing is geheel verweven met het leven en heeft daarom elke dag bewust of onbewust een enorme impact op het leven van alledag.

¹⁰ Andree, T., *'Interreligieus leren. Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam'*, pagina 38.

¹¹ Wanneer ik de 'Ander' met een hoofdletter schrijf, wijs ik op het gegeven dat met *de ander* of *het andere*, ook wel eens het Goddelijke of God bedoelt kan worden.

1.3 De rol van levensbeschouwing in de *vorming* van een eigen identiteit:

Levensbeschouwing is niet slechts een *vrijblijvende bezigheid* voor de mens die het niet laten kan, of een *activiteit* die aan de oppervlakte verschijnt wanneer het leven daarom vraagt. Bewust en onbewust wordt een leven gericht door een eigen levensbeschouwing. Bewust wordt dit zichtbaar in de keuzes die je maakt, vanuit je eigen visie en bepalende waarden. Onbewust wordt dit zichtbaar in de 'automatische' dagelijkse handelingen, zoals kleine persoonlijke rituelen, eetgewoonten of sociaal gedrag tegenover de medemens.

Kinderen worden al vroeg gevormd door de leefstijl van ouders en de verschillende maatschappelijke overtuigingen waardoor het kind omringd wordt. Dit alles vindt plaats tegen een achtergrond van een culturele en religieuze omgeving.

Wanneer de ouders het kind vanuit een bepaalde godsdienst of religieuze overtuiging grootbrengen speelt ook dit aspect een grote rol in de vorming van het kind. Een van de voornaamste kenmerken '... van religies of godsdiensten is dat zij mensen oriënteren op kernwaarden, bijvoorbeeld in het spanningsveld van heil tegenover onheil, of recht tegenover onrecht'.¹² In meer kindvriendelijk taal zouden we zeggen dat het over het leven gaat, over de dingen die heel belangrijk of minder belangrijk zijn binnen het leven, over dat wat goed of niet goed, mooi of eng gevonden wordt. Wanneer we met kinderen werken, zullen we kinderen tegenkomen die – wat dit soort grote begrippen betreft – hier een religieuze of godsdienstige betekenis aan geven, omdat zij van huis uit op een positieve wijze gesocialiseerd zijn in de betreffende waarden en betekenissen.

Het tegenovergestelde zien we vandaag net zo goed. Kinderen zijn over het algemeen minder opgegroeid met een religieuze of godsdienstige socialisatie. In het boek *Verwonderen en Ontdekken* (zie *bijlage 1*) worden veel praktijkvoorbeelden en uitspraken van kinderen beschreven die illustreren hoe verschillende kinderen met de religieuze werkelijkheid en theologische vraagstukken omgaan. Het volgende voorbeeld laat bijvoorbeeld zien hoe een *geseculariseerd*¹³ kind een specifieke vraag beleeft:

Het boek vertelt van Charlotte. Zij spoort haar leerkracht aan tot nadenken. Haar leerkracht vroeg de klas wanneer zij voor het eerst over God nagedacht hebben. Charlotte antwoordt hierop: "Eigenlijk toen ik in groep 1 ben gekomen en toen we verhalen uit de Bijbel kregen. Voor die tijd wist ik echt helemaal niet dat er zo iemand als Jezus of God is." De leerkracht vraagt wat zij over God of Jezus weet: "Hij leeft in de hemel boven Frankrijk, met een vrouw en drie kinderen. En Jezus, de oudste zoon, is al weggegaan".¹⁴

Het verhaal van Charlotte laat iets zien van haar geschiedenis, de wijze waarop zij vertelt van God en Jezus is kenmerkend voor de wijze waarop kinderen hetgeen zij horen, inpassen in het persoonlijke denkschema. Op basis van hun ervaringskennis, die sterk wordt gekleurd door hun persoonlijke waarneming, maken kinderen de nog onbekende wereld voor zichzelf begrijpelijk. Kinderen zoeken vanuit de behoefte aan samenhang en ordening naar een eigen constructie en beleving van de werkelijkheid. Zij vormen een eigen levensverhaal en creëren op eigen wijze een beeld van de werkelijkheid. Hoe dit volgens ontwikkelingspsychologen werkt, komt in hoofdstuk drie ter sprake.

¹² Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*, NZV Uitgevers Amersfoort 2008, pagina 56.

¹³ Definitie secularisatie: Proces waarbij kerk en religie steeds minder invloed krijgen op het maatschappelijk leven.

¹⁴ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 56.

Elk kind is in de wijze van ontwikkelen uniek en draagt een eigen levensverhaal en verschillende ervaringen met zich mee. Het zijn deze ervaringen die de referentiekaders van het kind bepalen, verwondering oproepen, nieuwsgierigheid prikkelen en het verbeeldingsvermogen kleur geven. Het is dan ook belangrijk dat men zich bewust is van deze 'zich ontwikkelende kaders' zodat er ruimte geschapen wordt voor de verwondering en een eigenwijze van interpretatie van de werkelijkheid, waarvan wij als grote mensen vaak vergeten dat de kleine mens deze voor het eerst beleefd.

Je kunt je voorstellen dat deze eerste indrukken van de werkelijkheid, samen met de daaropvolgende ervaringen van het kinderleven een grote indruk kunnen maken en bepalend kunnen zijn voor de binding met het leven – en daarmee het ontwikkelen van een eigen persoon. Zij leren, op vroege leeftijd, zich te verhouden tot grote en kleine *levenskwesities*. Zij leren zich herkennen in andere kinderen, in een gebeurtenis in het leven van de meester, of in het verdriet van mama.¹⁵ De persoonlijke verhouding tot deze levenskwesities kan zich vanuit een religieuze, minder religieuze of godsdienstige bodem voeden en ontwikkelen. Daarbij hebben zij het recht op ondersteuning van hun opvoeders thuis, op school en op de kinderopvang. Dit betekent dat wij – als professionals – ons bewust mogen zijn van de wijze waarop we het kind benaderen en ruimte vrijmaken voor de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind.

¹⁵ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 57.

1.4 Levensbeschouwelijk communiceren:

De mens is een sociaal wezen. Dat betekent dat hij voortdurend met de medemens communiceert. Dit hoort bij het sociale karakter van de mens. We kunnen niet zonder. Door communicatie kunnen wij ons als mens - tussen mensen – ons vormen en ontwikkelen. Binnen de levensbeschouwelijke vorming is verbaal en non-verbaal *contact* tussen mensen essentieel. Communicatie vervult een fundamentele rol: het brengt ons op een eenzelfde niveau, waardoor we van mens tot mens gedachten kunnen uitwisselen. Communicatie maakt ons daarmee tot gelijken.

Levensbeschouwelijke communicatie

Levensbeschouwelijke communicatie heeft een dubbele betekenis. Communicatie kan gezien worden als een *methode* in de vorm van bijvoorbeeld een één op één gesprek of een kringgesprek. Communicatie als methode is nooit het doel, communicatie wordt dan bijvoorbeeld binnen een leergesprek gebruikt om een bepaald onderwerp aan bod te laten komen. Communicatie is als *onderdeel* van levensbeschouwelijk vorming echter een doel op zich. Levensbeschouwelijke communicatie is voor het vormingsproces van het kind van fundamentele waarde, het kan namelijk nooit meer zo zijn dat een ouder, begeleidster of docent alleen maar vertelt.

Dit is een relatief nieuwe wending binnen levensbeschouwelijke vorming. Een wending met consequenties. Het zwaartepunt komt namelijk te liggen op de vorming als *procesmatig gebeuren* en daarmee is een resultaat minder van belang. Deze ontwikkeling maakt dat de pedagogisch begeleidster of docent ook een communicatie deskundige zou moeten zijn en zichzelf zou moeten oefen en trainen in deze vaardigheid.

Het proces van communicatie - in een gelijkbenige driehoeksverhouding, tussen *het kind*, de *prikkels vanuit de omgeving* en de *ouder/professional* (als gelijkwaardige authentieke gesprekspartner) – komt door het gesprek centraal te staan. Zo werk je niet alleen aan het *contact tussen* kind, omgeving en ouder/professional maar ook aan het *persoonlijke besef* van het eigen bestaan.

Binnen levensbeschouwelijke communicatie is het voor het kind van belang om eigen vragen te leren verwoorden, om vroegdevolle verhalen te leren vertellen en om zorgen te leren delen. Dit zijn zaken die naar mijn mening uitdrukkelijk aan bod mogen komen binnen de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang.

Het levensbeschouwelijke gesprek is op deze manier niet alleen een *conversatie*, het is niet alleen *vertellen*, het is het samen *ontdekken van iets wezenlijks*. Voor de verteller is het een ontdekken van het 'eigen verhaal' en dat dit eigen verhaal er mag zijn. Voor de toehoorder is het een ontdekken van *de Ander*. Wanneer dit op latere leeftijd een onvoorwaardelijk proces kan worden, zonder oordelen, draagt zij bij aan het ontwikkelen van een dosis zelfvertrouwen, welke het kind nodig heeft in de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing. Het gesprek maakt dat het kind zichzelf leert verstaan en belang leert hechten aan het eigen verhaal.

In verschillende nieuwe handboeken (zie bijlage 1) die geschreven worden voor gebruik in het basisonderwijs, staat het vak levensbeschouwing weer duidelijker op de kaart. Deze nieuwe methoden maken duidelijk dat het voor het ontwikkelingsproces van kinderen vandaag niet de bedoeling is om enkel aan te horen of op te lepelen wat hen voorgeschoteld wordt - zij worden gevraagd mee te denken, vragen te stellen en eigen beelden en ideeën te formuleren. Het *levensbeschouwelijke gesprek* en het *theologiseren met kinderen* worden als elementaire onderdeel van dit vak beschouwd. Zo heeft het *tijdschrift voor theologie*¹⁶ onlangs een heel nummer gewijd aan *kindertheologie* (zie bijlage 2) en besteedt het genoemde handboek *Verwonderen en Ontdekken* een uitgebreid hoofdstuk aan theologiseren *met, voor en van* kinderen.¹⁷

Het is deze beweging - van een groeiende aandacht voor het levensbeschouwelijke en theologische gesprek met het kind – die ik door zou willen trekken naar de kinderopvang. Voor kinderen van twee tot vier jaar is het goed mogelijk één op één, of zelfs kringgesprekken, te voeren waarin kinderen over zichzelf, over hun dagelijkse leven, de persoonlijke achtergrond en eigen gevoelens en ervaringen kunnen vertellen.

Onderzoek

Het is met name de gemêleerde samenstelling van de groepen die uitnodigt tot dit soort gesprekken. Het onderzoek van *Gerdien Bertram-Troost* onderschrijft de waarde van de plurale samenleving en de positieve gevolgen voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen, wanneer zij met elkaar in gesprek gaan.

In 2006 promoveerde *Gerdien Bertram-Troost* - aan de Vrije Universiteit van Amsterdam - op een proefschrift met de titel: *Geloven in bijzonder onderwijs*.¹⁸ Zij heeft onderzoek gedaan naar de betekenis van de christelijke school en van het vak godsdienst voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Haar onderzoek wijst ons op een positieve dimensie van de moderne plurale samenleving. Haar conclusie is dat het ontdekken van en de confrontatie met andere opvattingen het nadenken over een eigen mening bevordert. Ook kunnen kinderen die meer ervaring hebben met verhalen van verschillende tradities hier beter over praten. Concluderend stelt mevrouw *Bertram-Troost*: hoe meer kinderen op school leren over verschillende levensbeschouwingen, *des te zekerder zij zijn over de eigen levensbeschouwing*.¹⁹ Daarbij bevordert de diversiteit tussen leerlingen een dialoog, welke het eigen beeld van het leven helpt te construeren. Dit bewuste proces maakt dat kinderen beter kunnen communiceren over hun ervaringen en beelden van het leven. Dit geeft te denken over de waarde van levensbeschouwelijke vorming binnen onze huidige samenleving.

Voor veel kinderen is echter niet het onderwijs, maar de kinderopvang de eerste omgeving waar zij te maken krijgen met de plurale samenleving. Ik zou de conclusies van *Bertram-Troost* dan ook mee willen nemen naar het domein van de kinderopvang. Het kennismaken met de plurale samenleving en het daarbinnen voeren van het levensbeschouwelijke gesprek, kan ook voor de kinderopvang een waardevolle aanwinst zijn. Hier kom ik in het derde hoofdstuk uitgebreid op terug.

¹⁶ Kuindersma, H., *Van kindervragen naar kindertheologie. Een introductie van een nieuwe godsdienst/pedagogische aanpak, te vinden in: Praktische Theologie. Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen*. Waanders Uitgevers Zwolle 2008. Nummer 1. Pagina 5 - 19

¹⁷ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 148.

¹⁸ Bertram-Troost, G., *'Geloven in bijzonder onderwijs'*. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Te vinden op: www.groevenbeek.nl/page/418.htm

¹⁹ Bertram-Troost, G., *'Geloven in bijzonder onderwijs'*. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Te vinden op: www.onderzoekinformatie.nl/nl/oi/nod/onderzoek/OND1305410/

2. LEVENSBESCHOUWELIJKE ONTWIKKELING VAN HET KIND

- 2.1 Enkele ontwikkelingspsychologen.
 - Piaget*
 - Vygotsky*
- 2.2 Levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een eigen context.
- 2.3 Ontwikkeling in fasen.
 - Basisvaardigheden van levensbeschouwing*
 - Beschrijving van de ontwikkelingsfasen*
- 2.4 Ontwikkeling van het kind binnen de kinderopvang.

INLEIDING

Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het kind en de verschillende fasen die een kind daarin doorloopt is het van belang de ontdekkingen vanuit de ontwikkelingspsychologie in het werk met kinderen mee te nemen.

In het eerste gedeelte van het hoofdstuk zal ik ingaan op de algemene vorming van het kind, waarin ik mij beperk tot het benoemen van de bekende namen en theorieën binnen dit werkveld, die nog steeds invloed hebben op onze visie op de ontwikkeling van de kleine mens. Het is het denkwerk van Vygotsky dat ik mee zal nemen naar het tweede gedeelte van dit hoofdstuk om aan de hand van zijn theorieën de ontwikkeling van het kind in het licht van de persoonlijke context te bekijken. Vervolgens zal ik in het derde gedeelte van dit hoofdstuk aan de hand van het boek *Levensbeschouwing ontwikkelen* van *Jef de Schepper* (zie bijlage 1) de verschillende ontwikkelingsfasen van het kind beschrijven en dieper ingaan op de specifieke levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind.

Ik sluit dit hoofdstuk af met een paragraaf over de onderzoeken die gedaan zijn naar de invloed van het kinderdagverblijf op de ontwikkeling van het kind.

2.1 Enkele ontwikkelingspsychologen:

Jean Piaget (bioloog en kinderpsycholoog) en *Lev Vygotsky* (leer- en ontwikkelingspsycholoog) kunnen ons meer inzicht geven in de psychologische ontwikkeling van het kind, zij hebben zich beiden niet specifiek beziggehouden met de godsdienstpsychologie/godsdienstpedagogiek, maar hun opvattingen over de ontwikkeling van het denken en de leerprocessen van kinderen zijn binnen ons domein van grote, maar oriënterende betekenis.²⁰ Zij bieden geen kant en klare theorieën, zij leggen een zienswijze neer die wij zouden kunnen gebruiken om óók op deze wijze naar een kind te leren kijken en daarmee hun ontwikkeling beter te kunnen begrijpen en bevorderen. Zij doen dit overigens op een totaal verschillende wijze, maar omdat zowel Piaget als Vygotsky binnen de vakliteratuur van grote betekenis zijn, wil ik hen hier beide noemen. Een weergave van de twee invloedrijke theorieën laat binnen het domein van de ontwikkelingspsychologie een ontwikkeling zien, die voor ons van grote betekenis is.

Piaget

Jean Piaget (1896-1980) was aanvankelijk bioloog, maar is vooral bekend van zijn onderzoeken op het terrein van de kinderpsychologie. Piaget meende dat alle mensen in een vaste volgorde een reeks universele cognitieve ontwikkelingsstadia doorlopen. Niet alleen de kwantiteit van de informatie neemt in elk stadium toe, ook de kwaliteit van kennis en begrip neemt toe. 'Piaget concentreerde zich vooral op de cognitieverandering die plaatsvindt wanneer kinderen de overstap maken van het ene naar het andere stadium'.²¹

Het menselijke is, volgens Piaget, opgebouwd uit schema's, '...georganiseerde mentale patronen die bepaalde gedragingen of acties vertegenwoordigen'.²² In het geval van baby's staan deze schema's voor concreet gedrag. Bij oudere kinderen worden deze schema's meer complex en abstract. Volgens Piaget kan adaptatie, de wijze waarop kinderen reageren op of zich aanpassen aan nieuwe informatie (het interne veranderingsvermogen), verklaard worden door twee basisprincipes:

- 1: *Assimilatie*: is als eerste basisprincipe het proces '...waarbij mensen een ervaring interpreteren binnen een eigen ontwikkelingsstadium en denkwijze'.²³
- 2: *Accommodatie*: is als tweede basisprincipe van Piaget, een verwijzing naar de veranderingen binnen bestaande manieren van denken '... in reactie op nieuwe stimuli of gebeurtenissen'.²⁴

Assimilatie vindt plaats wanneer mensen de eigen denkwijzen en interpretaties van de wereld gebruiken om een nieuwe ervaring te plaatsen en te begrijpen. Een voorbeeld: wanneer een klein kind een grote doos ziet met een bepaalde inhoud, tegenover een kleine doos die evenveel inhoud bevat, zal het kind – vanuit bestaande schema's (groter = meer) zeggen dat de grote doos meer inhoud bevat.

Op latere leeftijd, door nieuwe ervaringen, zal het kind begrijpen dat de inhoud identiek is. Er is dan sprake geweest van accommodatie. 'Assimilatie en accommodatie zorgen samen voor onze cognitieve ontwikkeling', aldus Piaget.²⁵

²⁰ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 64.

²¹ Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, Pearson Education Benelux 2005, pagina 29.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

Het boek *Verwonderen en Ontdekken* geeft bij de theorie van Piaget een mooi voorbeeld van assimilatie aan de hand van een ontdekking van Marita:

De vijfjarige Marita ziet in het voorjaar opeens dat de bomen en de struiken knoppen hebben en bladeren krijgen. Zij vraagt haar moeder hoe de planten weten dat het nu voor hen de juiste tijd is voor nieuwe bladeren. Haar moeder begint te praten over een klok die in de planten zit, en over bomen en struiken die dood zijn geweest en weer opnieuw gaan leven. Voor Marita zijn de pogingen tot verklaring niet toereikend. Zij heeft zelf een veel 'betere' verklaring bedacht: "Ik denk dat het allemaal zo is dat God in het voorjaar op de aarde komt. Dan raakt hij alle planten aan. En omdat God ze aanraakt, worden de planten groen. Hij moet alleen oppassen, dat hij geen plant vergeet."²⁶

Dit is een redenering vanuit haar bekende kader om, in dit geval, het waarnemen van de groeiende natuur te verwerken. Haar verbeelding van wat God doet, blijkt een betekenisvolle manier te zijn om de groei van planten en bomen te begrijpen. Hoe zij aan dit antwoord komt? Die vraag kan Marita waarschijnlijk wel beantwoorden, wanneer haar deze vraag gesteld wordt.

Vygotsky

De Russische leer- en ontwikkelingspsycholoog Lev Vygotsky (1896 – 1934) gaat een andere weg dan Piaget. Vygotsky biedt ons een consistent theoretisch systeem - welke de nadruk legt op de invloed van de sociale en culturele wereld - wanneer het gaat om de ontwikkeling van de kleine mens. Een volledig beeld van de ontwikkeling van kinderen is volgens Vygotsky onmogelijk wanneer we geen rekening houden met de cultuur waarin het kind opgroeit. In zijn theorie beschrijft Vygotsky het verloop van de cognitieve ontwikkeling als resultaat van sociale interacties tussen mensen binnen een cultuur, waarbij partners gezamenlijk problemen proberen op te lossen.²⁷

Zijn opvattingen worden binnen de psychologie steeds vaker gebruikt en bevestigd door nieuwe onderzoeken.²⁸ Daar waar Piaget een grotere focus legt op de individuele prestaties van het kind, wijst Vygotsky ons op de sociale aspecten van ontwikkeling en leren. Kinderen verkrijgen inzicht in het leven en in hetgeen binnen de eigen samenleving van belang is, door met anderen samen te werken, te spelen en te praten. Dankzij de hulp die volwassen en leeftijdgenoten daarbij bieden, kunnen kinderen intellectueel gezien geleidelijk groeien en zelfstandig gaan functioneren.²⁹ Deze *partnerships* worden volgens Vygotsky bepaald door culturele en maatschappelijke factoren. De cultuur en maatschappij zijn bijvoorbeeld van grote invloed wat de vorm van instituties als scholen en kindercentra betreft. Doordat cultuur en samenleving de nadruk kunnen leggen op bepaalde taken, waarden en verantwoordelijkheden hebben zij invloed op de aard van specifieke cognitieve ontwikkelingen.

Wanneer we ons vooral richten op deze algemene waarden, verwachtingen en verantwoordelijkheden en daarmee voorbijgaan aan hetgeen voor de individu binnen de samenleving van belang is en van grote waarde is – zullen we de aard en het niveau van de cognitieve vermogens zwaar onderschatten.³⁰ Culturele en maatschappelijke verwachtingen spelen een rol in de wijze waarop kinderen tegen bepaalde zaken van

²⁶ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 66.

²⁷ Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 31.

²⁸ Idem, pagina 281.

²⁹ Idem, pagina 279.

³⁰ Ibidem.

het leven aankijken, welke inzichten zij verwerven en welke keuze daardoor gemaakt wordt voor bijvoorbeeld een studierichting of beroep.

Het is goed de benaderingen van Piaget en Vygotsky naast elkaar te leggen. De verschillen zijn namelijk enorm. Het geeft ons inzicht in de verschillen die er op het gebied van ontwikkelingspsychologie bestaan.

Piaget zag kinderen als kleine wetenschappers, die op eigen houtje de wereld verkennen om inzicht te krijgen in de werkelijkheid. De ontwikkeling loopt volgens Piaget van de binnenwereld naar de buitenwereld.³¹ Hoewel Piaget een invloedrijk figuur geweest is op het terrein van de ontwikkelingspsychologie, en treffende zaken heeft gezegd over de groei en ontwikkeling van het kind, worden er regelmatig vraagtekens gezet bij zijn theorie.

Veelgehoorde kritiek is dat Piaget zich vooral bezighoudt met de cognitieve ontwikkeling van de mens. Veel ontwikkelingspsychologen benaderen het verloop van de menselijke ontwikkeling vaak of uit een fysieke, of uit een cognitieve, of uit een persoonlijkheids- en sociale invalshoek. Deze *categorisatie* brengt een belangrijke noot met zich mee: *in de ware wereld vindt namelijk niets in isolatie plaats*, zeker de menselijke ontwikkeling niet.

Vygotsky kijkt meer vanuit het *contextuele perspectief* en ziet kinderen als cognitieve leerlingen die de vaardigheden van de ander overnemen, welke in de eigen cultuur van belang zijn. Ontwikkelingen in kennis, denkprocessen, opvattingen en waarden zijn afhankelijk van het contact met de anderen, stelt Vygotsky. De ontwikkeling loopt volgens hem van buitenwereld naar de binnenwereld. Een buitenwereld als rijke omgeving van betekenisvolle gegevens (taal, symbolen, verhalen, begrippen, gebruiken en ideeën) die de ontwikkeling ten goede komen.

Binnen de menselijke ontwikkeling is er '... sprake van constante, voortdurende interactie tussen de verschillende soorten invloeden.'³² Het *contextuele perspectief* kijkt daarom naar de relatie tussen het individu en hun fysieke, cognitieve, persoonlijkheids- en sociale wereld. Dit perspectief wil de ontwikkeling van het kind beoordelen door het kind te bezien vanuit de complete sociale en culturele context.

³¹ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 69.

³² Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 31.

2.2 Levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een eigen context:

Opgroeien is een hele weg. Het ontwikkelingsproces van het kind verloopt niet eenvormig – volgens vaste plannen en kaders. En belangrijk voor ons, als volwassenen, is dat we de ontsluiting van deze kleine mens niet afdekken met onze eigen denkbeelden en waarheden. We geloven als grotere mensen goed op de hoogte te zijn van de werkelijkheid van het kind, van de mogelijkheden en onmogelijkheden die daarbij komen kijken. Daarbij kijken we wat levensbeschouwelijke, religieuze en mystieke aspecten betreft altijd vanuit een eigen visie die wij zelf op dit gebied hebben. We dienen dus rekening te houden met de optiek van waaruit we het kind waarnemen.³³

Het ontwikkelingsproces van de levensbeschouwing van het kind is volgens *Jef de Schepper* (zie bijlage 1), complex. *De Schepper* heeft zich verdiept in de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind. Hij bekijkt de ontwikkeling van het kind met het oog op de specifieke levensbeschouwelijke en godsdienstige ontwikkeling en wijst de lezer op manieren om het kind te helpen bij de ontwikkeling van levensbeschouwelijke basisvaardigheden.

De Schepper legt er de nadruk op dat de veelkleurigheid van levensbeschouwelijke vorming enkel in samenhang met de gehele ontwikkeling van het kind gezien kan worden. Hij wijst daarmee op een eenzijdige nadruk op de ontwikkeling van het kritische denken op het terrein van godsdienst en levensbeschouwing van bijvoorbeeld *Piaget*. *De Schepper* is van mening dat er onevenredig veel aandacht wordt gegeven aan het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling; waardoor onderzoeken die zich meer op de emotionele kinderlijke ervaringen richten, naar zijn mening te weinig belicht worden. 'Het volwassen inzicht wordt tot de norm verheven en kleinerend opgelegd aan kinderen', Aldus *De Schepper*.³⁴ De eigenheid van de kinderlijke religieuze ervaring: het talent voor waarneming en verbeelding, komt door een te eenzijdige benadering niet uit de verf. In zijn uiteenzetting van de ontwikkeling van het kind legt *De Schepper* een duidelijk accent op de eigen vaardigheden van het kind.

De Schepper wijst, zoals *Vygotsky*, op het feit dat de ontwikkeling van het kind niet los gezien kan worden van de context waarin het kind leeft. De invloed van ouders en opvoeders, maar ook de invloed van de maatschappelijke omgeving en omgang met leeftijdgenoten (peergroup) zijn elementen van invloed binnen de vorming van kind. Door de media is de invloed van de maatschappelijke omgeving overigens groter dan ooit. Op het gebied van levensbeschouwing heeft dit belangrijke gevolgen: rationalisering, verzakelijking, een afname in gelovig denken en leven én de verscheidenheid in meningen en culturen.

Het is de *relatie* met de omgeving die de concrete ontwikkeling van het kind beïnvloedt. De algemene ontwikkeling van het kind (zoals *Piaget* deze bijvoorbeeld weergaf) wordt door huidige kinderpsychologen sterk gerelativeerd. Door deze ontwikkeling wordt meer gekozen voor de *live-span* beschrijving: dit is een weergave van de ontwikkeling van een individu in zijn concrete omgeving en eigen geschiedenis.³⁵ Vanuit deze relativisering geeft *Jef de Schepper* een beschrijving van de ontwikkeling van het kind – en denkt hij deze door naar een omschrijving van de ontwikkeling van religie en levensbeschouwing in de verschillende ontwikkelingsfasen. Hij maakt hierbij gebruik van de gedachten van *Henk Burggraaff*³⁶ die op zijn beurt gebruik maakt van het onderzoek en de beschrijving van *James Fowler*. 'Fowler richt zich vooral op de betekenisverlening, waar en hoe vinden (grote en minder grote) mensen zin en samenhang voor hun leven, van hun opvoeder, hun omgeving, uit eigen ervaring? Die zingevingstructuur omvat niet alleen het eigen

³³ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 194.

³⁴ Idem, pagina 195.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

leven, maar ordent ook de relatie tot de wereld en de samenleving'.³⁷ *Fowler* besteedt tevens aandacht aan de ontwikkeling van het inzicht in de symbolische betekenis van dingen, gebeurtenissen binnen het leven en de taal binnen bijvoorbeeld verhalen en mythen. Het is zichtbaar dat *Jef de Schepper* dankbaar gebruik maakt van deze specifieke inzichten van *Fowler*.

³⁷ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 195 – uit:: Fowler, J., *Stages of Faith*, 1981.

2.3 Ontwikkeling in fasen:

De basisvaardigheden van levensbeschouwing

In de beschrijving van de verschillende ontwikkelingsfasen van het kind, maakt *Jef de Schepper* gebruik van een aantal vaardigheden die hij in elke beschreven fase terug laat komen. Onder de *basisvaardigheden* verstaat de auteur: waarnemen, verkennen, redeneren, verbeelden, communiceren en handelen. Daar worden door *De Schepper* nog eens vier specifieke vaardigheden aan toegevoegd, namelijk: traditie hanteren, verbondenheid beleven, fundamenteel vertrouwen en traditie zien.

Volgens *De Schepper* is de aandacht voor deze basisvaardigheden voor het kind belangrijk in het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing. Deze basisvaardigheden zijn volgens *De Schepper* nodig om ons te kunnen verhouden tot de zes aspecten van levensbeschouwing:

Aspecten van levensbeschouwing:

Ervaring

Opvattingen

Beelden

Rituelen

Sociale vaardigheden

Moraal

Deze aspecten moeten volgens *De Schepper*, omwille van een vruchtbare levensbeschouwelijke vorming, voldoende aandacht krijgen en uitgedaagd worden.³⁸

De *aspecten van levensbeschouwing* brengen *De Schepper* tot zes belangrijke basisvaardigheden. Deze basisvaardigheden kunnen gezien worden als competenties om te kunnen beantwoorden aan de hierboven genoemde aspecten.

Basisvaardigheden van levensbeschouwing:

Waarnemen: zintuiglijk waarnemen, verwonderen, voelen, genieten

Verkennen

Verbeelden

Redeneren: benoemen, argumenteren, waarderen

Communiceren

Handelen: kiezen, uitvoeren, doorzetten³⁹

³⁸ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 123.

³⁹ Ibidem.

Het formuleren en ordenen van deze aspecten en vaardigheden is gericht op volledigheid en hanteerbaarheid. De vaardigheden lopen in elkaar over en sluiten bewust op elkaar aan. Dat zien we in de volgende uiteenzetting waarbij de levensbeschouwelijke aspecten aan de vaardigheden gekoppeld zijn:

Aspecten van levensbeschouwing	Basisvaardigheden
Ervaring	Waarnemen
	Verkennen
Opvattingen	Redeneren
	Verbeelden
Beelden	Verbeelden
	Redeneren
Rituelen	Verbeelden
	Communiceren
Sociale verbanden	Communiceren
	Handelen
Moraal	Handelen
	Waarnemen
	Redeneren ⁴⁰

Opvallend is dat *De Schepper* na deze zes basisvaardigheden, nog eens vier vaardigheden benoemt. Dit keer onder de noemer: *de basisvaardigheden van godsdienst*. Specifiek voor het godsdienstige aspect, noemt hij de vaardigheid van het *hanteren van traditie* en zet hij deze op de zevende plaats. Als *religieuze vaardigheden* benoemt *De Schepper*: transcendentie zien, verbondenheid beleven en fundamenteel vertrouwen.

De Schepper lijkt deze drie vaardigheden onder *het hanteren van een traditie* te plaatsen om zo aan te geven dat de drie laatste vaardigheden een specifieke invulling van een levensbeschouwing (lees: *van het levens beschouwen*) zijn. Het schema ziet er nu als volgt uit:

Vaardigheden van levensbeschouwing:

Waarnemen:	zintuiglijk waarnemen, verwonderen, voelen, genieten
Verkennen	
Verbeelden	
Redeneren:	benoemen, argumenteren, waarderen
Communiceren	
Handelen:	kiezen, uitvoeren, doorzetten
Traditie hanteren:	kennen, verbinden met ervaring, creatief voortzetten, participeren
Verbondenheid beleven:	verwantschap, verantwoordelijkheid
Fundamenteel vertrouwen:	
Transcendentie zien:	Symbolisch denken ⁴¹

⁴⁰ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 124.

De algemeen-levensbeschouwelijke vaardigheden, lijken door *De Schepper* enigszins gescheiden te worden van de specifiek religieus-levensbeschouwelijke vaardigheden. Deze scheiding roept vraagtekens bij mij op. Vanuit de definitie van het begrip levensbeschouwing, die ik in deze scriptie hanteer (§ 1.1), ben ik het met deze scheiding oneens. Hoewel het past binnen het taalspel dat *De Schepper* in zijn boek hanteert, vind ik het opvallend dat hij het fundamentele vertrouwen en het beleven van verbondenheid zo nadrukkelijk bij de religieuze basisvaardigheden indeelt.⁴² Dit zou namelijk betekenen dat de andere vaardigheden hier niet onder vallen.

Daarbij ben ik van mening dat juist de vaardigheid van het ervaren van vertrouwen en het beleven van verbondenheid een voorwaarde zijn voor het ontwikkelen van de andere vaardigheden. In de eerste ontwikkelingsfasen van het kind wordt tevens door verschillende ontwikkelingspsychologen onderstreept dat het fundamentele vertrouwen en het beleven van verbondenheid een belangrijk fundament biedt voor de verdere cognitieve en emotionele ontwikkeling.

Wellicht scheidt *De Schepper* het fundamentele oervertrouwen van het vertrouwen in het transcendente, maar ik wil ervoor pleiten deze twee bij elkaar te houden. Juist wanneer we het hebben over de ontwikkeling van een persoonlijke, individuele levensbeschouwing mag deze zich ontwikkelen vanuit het basisvertrouwen in de omgeving, in het leven en in zich-zelf. In § 3.2 komt ik nog even op deze gedachtegang terug.

De Schepper is echter wel degene die de ontwikkeling van het kind uitvoerig en hanteerbaar beschrijft, zeker wanneer het gaat om de toespitsing die hij maakt naar de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind. Om deze reden gebruik ik in deze paragraaf de beschrijving en de volgorde van begrippen waarmee de auteur de ontwikkelingsfasen van het kind hanteert.

Beschrijving van de ontwikkelingsfasen:

Met behulp van *Burggraaff en Fowler* onderscheidt *De Schepper* zeven fasen in de levensbeschouwelijke ontwikkeling.⁴³ De leeftijds aanduidingen mogen natuurlijk minder scherp geïnterpreteerd worden dan zij hier vermeld staan. Aan deze, meer algemene fasebeschrijvingen, koppelt *De Schepper* een heldere beschrijving van de levensbeschouwelijke ontwikkeling aan de hand van de genoemde basisvaardigheden.

Binnen elke fase vindt een eigen ontwikkeling plaats welke vloeiend overloopt naar de volgende fase. Vanaf Fase 4 worden de ontwikkelingsverschillen zo groot dat leeftijds aanduidingen niet van toepassingen zijn. Omdat deze fasen buiten de vraagstelling van mijn scriptie vallen geef ik deze aan het einde van deze paragraaf kort weer.

Aan de omschrijvingen van *De Schepper* voeg ik enkele interessante overdenkingen van *Erikson* toe, die helder de sociale uitdagingen van zijn acht verschillende stadia van het leven omschreven heeft.⁴⁴ Erikson heeft deze stadia voorzien van een goede benadering van en een minder goede benadering van de verschillende typerende uitdagingen.

⁴¹ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 149.

⁴² Idem, pagina 146.

⁴³ Idem, pagina 196 – 214.

⁴⁴ Brysbaert, M., *Psychologie*, Academia Press Gent 2006. pagina 456.

Fase 0

Ongedifferentieerde levensbeschouwing, 0-2/3 jaar:

Er is nog geen sprake van actieve levensbeschouwing. Wel wordt in de relatie met ouders en verzorgers de emotionele basis gelegd van de latere levensbeschouwing, met name in het 'oer-vertrouwen of wantrouwen'.⁴⁵

De basis van de persoonlijkheid - de duurzame eigenschappen die het ene individu onderscheiden van het andere - ontstaat al in de babytijd. Temperament is het niveau van emotionaliteit dat het individu kenmerkt. Temperamentverschillen vormen een basis voor een globale onderverdeling in gemakkelijke baby's, moeilijke baby's en langzame starters. Het emotionele leven van baby's wordt zichtbaar in de verschillende gezichtsuitdrukkingen die in elke cultuur voorkomen, zij geven de basale emoties weer. Het zijn ook deze uitdrukkingen die baby's van volwassenen verstaan.

Rond het einde van het eerste jaar begint een baby een eerste vorm van zelfbesef te ontwikkelen. Ook ontwikkelen zij kennis van en opvattingen over de manier waarop zij en anderen denken. Omdat het kind zichzelf langzaam meer loskoppelt van zijn of haar omgeving, ontwikkelen kinderen in deze periode vaak een vorm van vreemdenangst en scheidingsangst, waardoor het kind angstig wordt voor onbekende personen en/of stress ervaart wanneer de vaste verzorger weggaat. In deze periode is aandacht voor een positieve hechting met één of meer belangrijke personen van belang.⁴⁶

In deze fase wordt tevens een belangrijk fundament gelegd op het terrein van de ervaringsdimensie voor de latere persoonlijke levensbeschouwing. In deze periode neemt het kind door imitatie en identificatie bepaalde waarden en gebruiken van ouders en opvoeders over, welke een rol blijven spelen in het leven van de kleine mens.

In deze fase van het kleine mensen leven werden kinderen een aantal jaren geleden vooral thuis grootgebracht. Tegenwoordig wordt deze plaats vaker door het kinderdagverblijf ingenomen, dit kan vaak al vanaf een leeftijd van tien weken.

Deze ontwikkeling brengt nieuwe aandachtspunten binnen de vorming van het kind met zich mee. Kinderopvang kan goed zijn voor de sociale ontwikkeling van baby's omdat het sociale interactie en samenwerking stimuleert, mits de opvang van goede kwaliteit is (zie paragraaf 2.4).

In deze periode van het kleine mensen leven is de hechtingsrelatie tussen kind en moeder/verzorger een punt van grootste aandacht. 'Hechting is de sterke emotionele binding die we hebben met een beperkt aantal belangrijke personen in ons leven'.⁴⁷ Deze legt een belangrijke basis voor de houding in het leven, ook wat betreft de eigen levensbeschouwing. Vanuit deze relatie ontstaat een onbewust patroon. Een positieve hechting maakt dat het kind leert vanuit vertrouwen, liefde, hoop en moed in het leven te staan. Wanneer de hechting onveilig is kan dit leiden tot een verwortelt gevoel van wantrouwen, wanhoop en onmacht wanneer het gaat om het zoeken van verbinding met de ander.

⁴⁵ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 197-198.

⁴⁶ Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 231.

⁴⁷ Brysbaert, M., *Psychologie*, pagina 457.

Erikson wijst ons tijdens het eerste levensjaar van een kind op de sociale uitdaging wat betreft het gevoel van **vertrouwen versus wantrouwen**. In het eerste levensjaar doen kinderen hun eerste ervaringen met de sociale wereld op. Wanneer het kind bij warme, zorgzame ouders opgroeit, resulteert dit in een gevoel van vertrouwen en een 'weten' dat de wereld goed is. In het geval van verwaarlozende en mishandelende ouders ontwikkelt het kind een fundamenteel gevoel van wantrouwen of angst en zorgen over de ander. Erikson ziet in deze sociale uitdaging - die eigen is aan de eerste levensfase - een positieve oplossing, in dit geval het geven van een fundamenteel vertrouwen, hetgeen volgens Erikson zal ontwikkelen tot een 'fundamentele hoop'.⁴⁸

Tijdens de peutertijd (1-3 jaar) verwerven kinderen nieuwe mentale en motorische vaardigheden en willen ze voor zichzelf gaan beslissen. Erikson noemt de uitdaging van deze fase: **Autonomie versus twijfel en schaamte**. Wanneer ouders, opvoeders en begeleiders op een redelijke wijze om weten te gaan met de zoektocht naar het 'zelf doen' verwerft een kind autonomie. Een strenge of strakke opvoeding kan uitmonden in schaamte, twijfel en een gebrek aan onafhankelijkheid. Wanneer ouder en begeleiders positieve ruimte geven aan deze uitdaging zal zich dit ontwikkelen tot een eigen wilskracht, aldus Erikson.⁴⁹

Fase 1

Intuïtief - projecterende levensbeschouwing, 2/3-7 jaar:

Samenhang en zingeving in het leven worden overgenomen van de ouders en verzorgers. Het kind neemt deze onbewust over door imitatie en identificatie. Alles wordt vanuit het ik-perspectief gezien. Werkelijkheid en verbeelding lopen door elkaar heen.⁵⁰

Dit is de periode van de onderbouw op de basisschool. De levensbeschouwing noemt men in deze periode projecterend: '... de bron van de betekenis van dingen en gebeurtenissen ligt buiten het kind, in de ouders en directe opvoeders. De kleuter ordent zijn of haar bestaan door de nabootsing van en de identificatie met hen'.⁵¹ Deze identificatie gebeurt vooral onbewust (intuïtief-projecterend). De kleuter kan nog weinig afstand nemen van de sociale omgeving en gaat er nog geheel en al in op.

Het wereldbeeld en de levensbeschouwing van de kleuter bestaan uit losse flarden omdat zij het geheel nog niet overzien, deze losse ervaringen kunnen diepgaande indrukken zijn die lang blijven en permanent doorwerken in de levensbeschouwing. Ze blijven aanwezig in wat Robinson het flitslicht-geheugen⁵² noemt: dit is een fragmentarische herinnering die geheel helder en levensecht aanwezig blijft. Deze ervaringen zijn niet direct van religieuze betekenis, maar houden wel verband met het persoonlijke fundamentele levensgevoel.

⁴⁸ Brysbaert, M., *Psychologie*, pagina 456.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 198-202.

⁵¹ Idem, pagina 198.

⁵² Ibidem.

De samenhang in het leven moet in deze fase gevonden worden bij ouders en directe opvoeders, zij zijn als het ware de eerste goden binnen het leven van het kind. Zij zijn almachtig, groots en onaantastbaar. Wat in de ogen van de ouders goed is, heilig is, is ook heilig in de ogen van het kind. Ook leert de kleuter in deze periode omgaan met de afwezigheid en de eigen grenzen van de ouders en opvoeders. Dit kan een positieve bijdrage leveren aan de zelfstandigheid van het kind. Wanneer het proces van identificatie verstoord wordt door tekortschieten of bestaande conflicten, kan dat gevolgen hebben voor de geestelijke gezondheid van kinderen en voor een evenwichtige levensbeschouwing.

In deze fase denkt het kind eerder associatief dan logisch, het is een pre-causaal denken waarin het kind verbanden legt vanuit de directe ervaring en gevoel. Het kind vermoedt dat alles een bedoeling heeft en het kind kan gevoelens hebben bij levenloze dingen. Het is een symbolische wijze van denken welke voor het kind niet te onderscheiden is van een realistisch denken. Voor de kleuter is de gehele werkelijkheid symbolisch. Dit maakt alle ruimte vrij voor de verbeelding, welke het talent is van de kleuter. Een boterham is een vliegtuig, een beer is zijn broertje en een kartonnen doos is zijn nieuwe slaapkamer. Let wel dat fantasie ook een antwoord kan zijn op het nog niet kunnen bevatten en beheersen van de werkelijkheid, de fantasie kan verder daar waar de ervaring op grenzen stoot. Het besef groeit dat deze eigen constructie niet het eigenlijke antwoord kan zijn. Dit maakt dat het kind steeds meer vragen gaat stellen naar het waar en hoe van de wereld om zich heen.

Daar waar de kleuter geen onderscheidt kan maken tussen de verschillende aspecten van de werkelijkheid, zo kan hij ook de buitenwereld nog niet los zien van zichzelf. De wereld is voor hem gemaakt en alles wordt vanuit het ik bekeken. Zich verplaatsen in de ervaring van de ander is nieuwe opgave.

In deze periode is het naar mijn idee ook belangrijk om in gedachten te houden dat het kind - vanuit het betrokken zijn - alles persoonlijk kan maken. Het kind trekt zich alle positieve aandacht aan, ook wanneer papa en mama of de begeleidsters aardig zijn voor elkaar. Dat betekent dat het kind in deze fase ook het talent bezit om zich de negatieve zaken persoonlijk aan te trekken. Een ruzie tussen papa en mama of een discussie tussen de juffen maakt een kind net zo goed persoonlijk. Een sociale waarneming moet zich nog ontwikkelen. En een moralistische benadering (dit mag wel, dit mag niet omdat...), vanuit het doel het kind meer sociaal gevoel aan te bieden, zal dit nu nog niet bevorderen.

Erikson wijst in de fase van de vroege kinderjaren (3-6 jaar) op de uitdaging: **initiatief versus schuld**. In deze fase spelen kinderen vaak de rollen na van de volwassen personen die zij graag willen worden. Indien ouders en begeleidsters deze eigen doelgerichtheid van het kind aanvaarden en ondersteunen, ontwikkelt het kind het eigen initiatief (een gevoel van ambitie en verantwoordelijkheid). Als de ouders dit initiatief teveel beklemtonen, dan kan dit leiden tot een controledrang met bijbehorende schuldgevoelens over de eigen daden en gedachten.⁵³

⁵³ Brysbaert, M., *Psychologie*, pagina 456.

Er zijn een aantal basisvaardigheden te noemen die van belang zijn voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kleine mens. Per fase worden deze dikgedrukte basisvaardigheden kort omschreven.

Eigen aan de eerste fase binnen de ontwikkeling van het kind is de **verwondering**. Deze verwondering heeft betrekking op ervaringen in de natuur en binnen de kinderwereld. Ervaringen binnen de relaties met ouders zijn in deze veelal vanzelfsprekend, daarentegen is de buitenwereld nog te ver weg. Het is in deze fase van belang dat het kind ondersteuning krijgt bij deze verwondering en de emoties die deze teweeg brengen, vooral met emoties als angst. Praten is niet voor elk kind de beste optie, het is ook mogelijk met verhalen en expressie te werken.

Het **verkennen** van de ervaring is afgekaderd door de eigen kleine wereld, hoewel deze verbreed kan worden met bijvoorbeeld beeldmateriaal.

Verbeeldingskracht is sterk aanwezig en dit talent mag flink de ruimte krijgen. Denk bijvoorbeeld aan expressieve activiteiten die niet beperkt worden door de lijnen van een kleurplaat of de grenzen van een uitgewerkte opdracht.

Strakke logica in het **redeneren** is in deze fase een brug te ver. Het kind is in wezen al een eigen persoon, maar laat veel gekopieerd gedrag van andere mensen zien.

Het kind oprecht meenemen in onze volwassen denkbeelden, normen en rituelen is waar het in deze fase om draait. Het is van belang dat het kind een authentieke 'tegenover' heeft, die een enigszins consequente houding laat zien. De eigen houding dienen we niet te projecteren op het kind, we mogen rekening houden met het karakter van de kleine mens.

Qua **communicatie** wordt het belangrijk dat kinderen zich leren uitdrukken, leren vertellen van hetgeen ze meemaken, voelen en ervaren. Zo kunnen de kinderen ook leren een positieve associatie te ontwikkelen bij het uiten van emoties, zowel van zichzelf als van de ander – hoewel kinderen zich in deze fase nog niet geheel in kunnen leven in de ander.

Het **handelen** van het kind kan positief bevorderd worden door de kinderen te betrekken bij de groep. Door de huidige kleine gezinnen is het voor veel kinderen niet langer vanzelfsprekend om het groepsgebeuren positief te beleven, terwijl dit van belang is voor een later engagement.

Intuïtief neemt de kleuter de **traditie** van de ouders of verzorgers over door het principe van imitatie en identificatie, spelenderwijs leren zij zich verhouden tot symbolen en rituelen. Normen en gebruiken nemen zijn onbewust over. Welke dit zijn hangt natuurlijk af van de thuissituatie, schoolsituatie of de situatie op de kinderopvang. Er mag nagedacht worden over de verantwoording van keuzes die ouders en opvoeder hierin maken.

Het **gevoel van verbondenheid** is tussen kind en ouders/opvoeders vaak vanzelf al sterk aanwezig. Het is van belang hier, als professional, respectvol mee om te gaan. Ook wanneer het kind thuis met afwijkende normen en waarden wordt grootgebracht – dit natuurlijk tot op zekere

hoogte. Deze band met de ouders en nabije omgeving kunnen we het kind bewuster later beleven door stil te staan bij de omgang met de ouders, de alledaagse rituelen of de ervaring van bijvoorbeeld de natuur.

Een kind kan verbondenheid tonen door bijvoorbeeld een vriendje te troosten. Dit gevoel van verantwoordelijkheid kan gestimuleerd worden door het bijvoorbeeld te leren zorg te dragen voor planten en dieren. Van innerlijke bewogenheid is nog weinig sprake – deze bewogenheid zal vooral bestaan in imitatie van bijvoorbeeld de begeleidster/leerkracht, die in deze een groot voorbeeld is. Dit geeft aan hoe groot de verantwoordelijkheid van professionals eigenlijk is.

Wanneer het kind thuis een **fundamenteel vertrouwen** meegekregen heeft mag de begeleidster dit vertrouwen bevestigen door uitdrukkelijke en onvoorwaardelijke acceptatie van het kind en door eigen vertrouwen uit te stralen.

Wanneer een kind echter geen of een zwak fundamenteel vertrouwen meegekregen heeft is het niet gemakkelijk dit alsnog op te bouwen. Met positiviteit en een warm gevoel vanuit een begeleidster of leerkracht – binnen het gewone contact - kan het kind dit alsnog leren ervaren.

Het **ervaren van het transcendente** kan zich langs twee wegen ontwikkelen: aan de ene kant door het laten ervaren en leren accepteren. Het is goed om stil te staan bij de grenzen van het leven, bij bijvoorbeeld ziekte en dood. Deze worden in deze fase vaak als natuurlijk aanvaard wanneer het kind als volwaardig bij deze ervaring betrokken wordt. Aan de andere kant kan het transcendente besef zich ontwikkelen door ruimte te geven aan de eigen fantasiewereld van de kleine mens. In een kinderlijke vorm relativeren zij de dagelijkse realiteit en geven zij vorm aan 'hetgeen er nog meer is'. Wij grotere mensen dienen deze fantasie echter niet aan te moedigen vanuit de wens onze eigen religieuze wereld hierbinnen te willen construeren. Sturing of invulling draagt vaak niet bij aan een gezonde levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Omdat de volgende fasen niet van toepassing zijn op de eerste vier levensjaren geef ik deze hier enkel kort weer:

Fase 2

Mythische-letterlijke levensbeschouwing, 6/7-11/12 jaar:

Verhalen geven samenhang en zin aan het leven. Symbolische verhalen worden letterlijk en concreet opgevat, horend bij een aparte wereld die onderscheiden wordt van de eigen ervaringswereld.⁵⁴

Fase 3

Synthetisch-conventionele levensbeschouwing, vanaf 11/12 jaar:

Groei van een persoonlijke levensbeschouwing. Daarbij is men echter erg afhankelijk van wat in de eigen groep gedacht en gedaan wordt.⁵⁵

Fase 4

Individualiserend - reflexieve levensbeschouwing:

'Levensbeschouwing wordt kritisch doordacht, ook eigen opvattingen. Er wordt gezocht naar rationele verantwoording van opvattingen. Symbolen worden tot hun rationele betekenis herleid. Sterke nadruk op eigen visie.'⁵⁶

Fase 5

Conjunctieve levensbeschouwing:

'Het rationele denken wordt gerelativeerd: 'er is meer'. Het krijgt zijn plaats naast meer intuïtieve en gevoelsmatige benaderingen van de werkelijkheid. De waarde van de mening van anderen krijgt meer gewicht.'⁵⁷

Fase 6

Universele levensbeschouwing:

'Het zwaartepunt van het leven wordt buiten het ik gelegd in de werkelijkheid die het eigen ik en de mens in het algemeen overstijgt (het transcendente).'⁵⁸

Fase zes wordt door De Schepper als 'ideaal'bestempeld. In zijn boek geeft de auteur daarbij aan dat dit ideaal slechts door een enkeling bereikt wordt.

Het echter is echter nog maar de vraag of de ontwikkeling in de eigen levensbeschouwing een eindstation kent. Wanneer er zoiets als een eindpunt zou bestaan, vraag ik me af of deze, zoals De Schepper zegt, buiten de mens zou liggen. Is het ook mogelijk dat het zwaartepunt van het leven zich tevens in het menselijk bewustzijn bevindt?

⁵⁴ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 202-207.

⁵⁵ Idem, pagina 207-212.

⁵⁶ Idem, pagina 197.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

2.4 Ontwikkeling van het kind binnen de kinderopvang:

Of het goed is een jong kind naar de kinderopvang te brengen, is voor veel ouders een fundamentele vraag. Maar voor veel ouders bestaan er weinig alternatieven. De economische realiteit of de wens een carrière op te bouwen, brengt de consequentie met zich mee dat kinderen minstens een gedeelte van de week buitenshuis opgevangen moeten worden. Verwacht wordt dat over twee jaar minstens de helft van de Nederlandse kinderen een aantal dagen in de kinderopvang spendeert.

Recent Amerikaans onderzoek⁵⁹ laat zien dat bijna dertig procent van de niet leerplichtige kinderen - van wie de moeder buitenshuis werkt - meerdere dagen per week in een kinderdagverblijf doorbrengt. Uit hetzelfde onderzoek komt naar voren dat meer dan 80 procent, tijdens de eerste levensjaren, regelmatig door anderen wordt verzorgd dan hun moeder. Zestien procent van de kinderen onder de vier jaar wordt bij anderen thuis opgevangen, denk aan oppasmoeders. Vijftien procent vindt een onderkomen bij familieleden. Een kleine zeven procent wordt op een andere manier opgevangen. En drieëndertig procent van de kinderen wordt thuis opgevangen. Deze getallen verschillen minimaal van de Nederlandse opvanggetallen.

Het grootste gedeelte van deze kinderen gaat voor het eerst naar een kinderdagverblijf voordat ze vier maanden oud zijn. Veel van deze kinderen verblijven bijna dertig uur per week op de opvang.⁶⁰

Heeft deze vorm van kinderopvang nu een waarneembaar effect op de ontwikkeling van kinderen? Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat het verschil tussen opvang thuis en kwalitatief goede externe kinderopvang weinig van elkaar verschilt. Kinderopvang kan bepaalde aspecten van de ontwikkeling zelfs stimuleren. Dat blijkt vooral uit onderzoeken die gedaan zijn naar 'risicokinderen' en kinderen uit minder bedeelde gezinnen. De kinderen zijn door goede kinderopvang later beter in staat problemen op te lossen, zij geven anderen meer aandacht en gaan effectiever om met taal dan kinderen die uit dezelfde achtergrond komen, maar niet door een goed kinderdagverblijf opgevangen werden.

Hechting binnen de kinderopvang

Een positieve hechtingsrelatie maakt dat het kind eerder de mogelijkheid krijgt een authentieke levensbeschouwing te ontwikkelen. Tegelijk werkt aandacht voor levensbeschouwelijke vorming mee aan het vormen van een fundamenteel vertrouwen.

Aandacht voor hechting en daarmee het inzicht in de waarde van levensbeschouwelijke vorming zijn voor de ontwikkeling van het kind erg belangrijk. Dit maakt het tot een groot aandachtspunt binnen de huidige kinderopvang, omdat zij een groot deel van de vorming en opvoeding van het kind op zich neemt.

Kinderen raken vanaf jonge leeftijd gehecht aan meer dan één persoon. Een kind kan zowel met de ouders als met andere opvoeders of pedagogisch begeleiders een band opbouwen. De kwaliteit van de kinderopvang kan in dat geval een grote rol spelen in de het welbevinden en een gevoel van veiligheid van de kleine mens.

⁵⁹ National Institute of Child Health and Human Development. Te vinden in: Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 227.

⁶⁰ Ibidem.

Onderzoeken naar hechting zijn echter vaak gericht op de relatie met de moeder. Er zijn maar weinig onderzoeken die zich richten op de vader als belangrijk hechtingsfiguur. Hetzelfde geldt voor de onderzoeken naar de hechtingsrelatie met de pedagogisch begeleider.

Uit Nederlandse onderzoeken⁶¹ is naar voren gekomen dat kinderen niet vaker een onveilige gehechtheidrelatie⁶² met de begeleider van het kindercentrum hebben, dan met de ouders. Dit onderzoek laat tevens zien dat kinderen die de opvang meerdere dagen en voor een langere tijd bezoeken, vaker een veilige relatie met de begeleider ontwikkelen. Het is aannemelijk dat de ontwikkeling van kinderen baat heeft bij een netwerk aan veilige gehechtheidrelaties. Een goede relatie met een professionele opvoeder in de kinderopvang, kan van compenserende waarde zijn tegenover een onveilige gehechtheid met de moeder. Een kind met een onveilige relatie met de eigen ouder kan tegelijk veilig gehecht zijn aan een pedagogisch begeleider. Dat onderstreept het belang van een begeleider - in de rol van *veilige basis* - voor het kind.

Uit de meeste onderzoeken blijkt dat de intensiteit of de aard van de hechting met de ouders van kinderen in goede kinderopvang weinig verschilt met de hechting van kinderen die alleen door de ouders worden opgevoed. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter wel dat het kind vaak minder veilig gehecht is wanneer de kwaliteit van de kinderopvang slecht is, als het kind naar meer dan één opvangvorm gebracht wordt of als de moeder van het kind relatief ongevoelig is en niet adequaat op het kind reageert.⁶³

Het is echter van belang hier ook te vermelden dat niet elk onderzoek met betrekking tot de invloed van kinderopvang goede resultaten oplevert. 'Sommige onderzoeken naar de invloed van kinderdagverblijven leveren gemengde of zelfs negatieve resultaten op; daaruit komt naar voren dat externe kinderopvang tot minder goede hechting leidt.'⁶⁴

Uit het grootste gedeelte van de bekende onderzoeksgegevens kunnen we opmaken dat kinderopvang over het algemeen geen schadelijke gevolgen kent voor de gehechtheidrelatie tussen het kind en de ouders. Voorwaarde is dat de kinderopvang van goede kwaliteit is. Dit houdt bijvoorbeeld in dat het *kind-opvoeder ratio* (het aantal kinderen per begeleider) voldoende moet zijn en dat het kind niet teveel heen en weer wordt gesleept tussen verschillende opvangsoorten (zowel binnen als buiten de kinderopvang). Over de vraag of het goed is het kind de gehele week op te vangen, bestaan er verschillende meningen.

Het onderzoek van *Goossens & Van Ijzendoorn* stelt dat drie dagen kinderopvang een maximum zou moeten zijn.

Louis Tavecchio - bijzonder hoogleraar kinderopvang aan de Universiteit van Amsterdam - stelt echter dat opvang van vijf dagen in de week niet schadelijk is, mits er sprake is van kwalitatieve opvang, en dat is naar zijn mening in Nederland nog geen vanzelfsprekendheid.

Tavecchio legt het voorbeeld van Scandinavië op tafel. Daar is in de grondwet vastgelegd dat kinderen recht hebben op goede kinderopvang. In tegenstelling tot de Nederlandse minimeis van een MBO diploma heb je in Scandinavië een HBO diploma nodig om in de kinderopvang te kunnen werken.

Tavecchio noemt de Nederlandse pedagogisch begeleiders over het algemeen heel warm en lief, maar hij geeft aan dat we hier in Nederland minder goed zijn in het stimuleren van cognitieve vaardigheden en de begeleiding van de interactie tussen kinderen. Hier ligt een groot aandachtspunt voor de Nederlandse kinderopvang.

⁶¹ *Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Verweij-Tijsterman, 1997.* Te vinden in: Vermeer, H., R. van Ijzendoorn. *Kinderopvang: Een veilige basis?* Te vinden op: www.hechtingsstoornis.com

⁶² Een onveilige hechtingsrelatie ontstaat vaak door inadequate beantwoording aan de behoeften van het kind. Mogelijke gevolgen van deze onveilige hechtingsrelatie is dat het kind sociale, emotionele en/of cognitieve stoornissen ontwikkelt.

⁶³ *National Institute of Child Health and Human Development.* Te vinden in: Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 228.

⁶⁴ *Feldman, R.S., Ontwikkelingspsychologie*, pagina 228.

Omwillen van het ontwikkelen van een betekenisvolle band tussen de beide ouders en het kind adviseert *Tavecchio* het kind drie dagen naar de opvang te brengen en daaromheen één mama-dag en één papa-dag te organiseren. Op deze manier kunnen ouder en kind een stabiele band opbouwen.

Kinderen die vijf dagen in de week naar de opvang gebracht worden hebben minder de gelegenheid thuis tot rust te komen, er is minder tijd voor elkaar en voor echte ontspanning. En daar lijden kinderen onder, aldus *Tavecchio*.⁶⁵

Concluderend kunnen we stellen dat *goede* kinderopvang een beschermende factor kan zijn voor het opgroeiende kind, zeker wanneer er sprake is van een onrustige thuissituatie. Kinderopvang van een mindere kwaliteit kan voor deze doelgroep echter een risicofactor zijn.

Tenslotte mag hieraan toegevoegd worden dat kinderopvang buiten het eigen gezin niet voor ieder kind geschikt is. Bepaalde kinderen zijn van nature gevoeliger, angstiger of meer prikkelbaar dan andere kinderen. Een gepaste, in deze gevallen vaak rustige opvang, is voor veel kinderen erg belangrijk.

Levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang?

In de genoemde onderzoeken worden belangrijk waarden als: veiligheid, sensitiviteit en kwalitatieve kinderopvang wordt duidelijk onderstreept. Een visie op deze waarden brengt in zichzelf een bepaalde vorm van levensbeschouwing met zich mee, zij wordt echter niet als zodanig bij haar naam genoemd. Daarbij zijn deze waarden als eenrichtingsverkeer op het kind gericht en laten zij niet zien in welke waarden de instelling het kind mee zou willen nemen.

Wat is goede kinderopvang, welke waarden worden naar aanleiding van deze vraag genoemd? Wanneer ik mijn genoemde bronnen naast elkaar leg kom ik niet verder dan een opsomming van de volgende eisen die gesteld worden aan goede kinderopvang:

*Voldoende gediplomeerde begeleiders per groep.
Niet meer dan het maximaal aantal kinderen in een groep.
Kennis van grondbeginselen van de ontwikkeling van kinderen.
Het kindercentrum moet voldoen aan de regels en moet in het bezit zijn van de nodige papieren.
Het is belangrijk dat er mensen werken die dit beroep met plezier uitoefenen en persoonlijk betrokken zijn bij het kind.
Overdachte activiteiten die aansluiten bij het kind.
Aandacht voor de wensen van het kind.
Veiligheid en hygiëne.
Een goede sfeer binnen het kindercentrum.*

In de bekende literatuur en binnen de genoemde rapporten en verslagen is enige aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming van de kleine mens de grote afwezige. Er wordt grote waarde gehecht aan de veiligheid en aan betrokkenheid bij het kind, maar de levensbeschouwelijke aspecten van de ontwikkeling van de kleine mens worden daarbij niet expliciet genoemd. Buiten de kindercentra die nadrukkelijk een identiteit vertegenwoordigen, zijn er enkele afzonderlijke instellingen die in een brochure het belang van de identiteit en visie van de instelling benoemen. In deze brochures staat met name dat de kinderopvang streeft naar een hoge kwaliteit en die als instelling een afspiegeling wil zijn van diversiteit van de kinderen. Verder dan dat gaat het in de meeste gevallen echter niet.

⁶⁵ Tindemans, M., L. Tavecchio. *Als de kwaliteit van de kinderopvang goed is...*, Te vinden op: www.dokterdokter.nl

Ik zie op weinig plaatsen de vraag gesteld worden naar de diversiteit binnen de kinderopvang en of deze de vorming van het kind ten goede zou kunnen komen. Ook de vraag naar de eventuele waarde van kinderopvang vanuit een uitgesproken identiteit (zoals christelijk/antroposofisch) wordt weinig benoemd.

Dit betekent dat gesprekken over de grote waarden waarin we het kind voor willen leven en mee willen nemen (als de waarde van het kennismaken met anderen, kennismaken met de natuur of op een 'goede' manier omgaan met voeding en speelgoed) weinig diepgaand gevoerd worden.

Ook de kwesties omtrent het wel of niet vieren van religieuze feesten, het aandacht besteden aan rituelen en symbolen of het voorlezen van traditionele verhalen zijn maar minimaal aan de orde. Zijn deze vragen nog maar weinig gesteld omdat we daar nu pas aan toekomen? Of is het ongemakkelijk om deze vragen te stellen?

De vragen liggen er nu in ieder geval. Kindercentra zoeken naar manieren om goed om te gaan met alle diverse achtergronden die zij in huis hebben. Ook ouders stellen zich de vraag hoe zij de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind vorm kunnen geven.

Juist de kinderopvang zou hier een begin mee kunnen maken door het gesprek aan te gaan met zowel kinderen, ouders als begeleidsters om tot een zuivere, authentieke identiteit met bijbehorend beleid te komen. In het volgende hoofdstuk zal ik hier concreter op ingaan.

3. LEVENSBESCHOUWEND VORMEN BINNEN DE KINDEROPVANG

3.1 De vraag naar levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang.

Het beleid van de organisatie

De houding van de pedagogische medewerkers

Contact tussen het kindercentrum en ouders

3.2 Specifieke aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang.

Verbondenheid beleven

Fundamenteel vertrouwen

Waarnemen

Verkennen

Verbeelden

Redeneren

Communiceren

Handelen

Traditie hanteren

Transcendentie zien

Authenticiteit

INLEIDING

In dit laatste hoofdstuk zal ik op concrete wijze de levensbeschouwelijke vorming van het kind binnen het kinderdagverblijf overdenken. Aandacht en continuïteit met betrekking tot de (levensbeschouwelijke) vorming van het kind, kent (nog) een instabiele plaats. Zij is afhankelijk van de waarde die door de verschillende domeinen binnen de samenleving aan levensbeschouwelijke vorming wordt gehecht.

Binnen het basisonderwijs is er niet langer sprake van een georganiseerde levensbeschouwing. In tegenstelling tot het domein van de kindercentra wordt er echter vaak goed nagedacht over het uitdragen van een identiteit en het verwoorden van een heldere visie. Scholen werken deze waarden en uitgangspunten uit tot een beleid en passen deze toe op de dagelijkse praktijk.

Binnen de kinderopvang liggen de vragen naar visie, identiteit en levensbeschouwing er net zo goed, maar worden ze minder hardop gesteld. Ouders, pedagogisch medewerkster en andere begeleidsters zien zich voor de uitdaging gesteld – om in deze veranderende samenleving – handen en voeten te geven aan de levensbeschouwelijke vorming van het kind.

Het is deze concrete uitdaging waar mijn afrondende hoofdstuk over gaat. Ik bied hierin geen eenduidige methode, ik wil enkel een aanzet geven tot het nadenken over een stimulerend beleid en het bieden van prikkelende activiteiten voor het kind in de kinderopvang. Met als doel het kind van jongs af te kunnen leren dichtbij de eigen ervaring te blijven. Zodat het kind vanuit persoonlijk vertrouwen en op eigen fundamenteën een persoonlijke levensbeschouwing kan vormen.

3.1 De vraag naar levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang:

Tot voor kort richtte de pedagogiek zich met name op het gezin en de school. Aan een kwalitatieve opvoeding wordt binnen deze twee domeinen veel waarde gehecht en vanuit de wetenschap en de samenleving worden deze gebieden uiterst serieus genomen. Het gezin en de school zijn traditioneel gezien de voornaamste leefwerelden van de kleine mens, waarbinnen het belangrijkste opvoedwerk wordt gedaan.⁶⁶

Ondertussen is er een substantieel nieuwe leefwereld voor het kind ontstaan: de kinderopvang. Voor de pedagogiek is dit een relatief nieuw terrein. Hoewel er nog veel onbeantwoorde vragen liggen, is er op dit gebied veel verandert. Met een meer bewust pedagogisch handelen als resultaat. Dit wordt zichtbaar in de aandacht die in de laatste tien jaar is gegeven aan het denkwerk van bijvoorbeeld *Marianne Riksen-Walraven*, hoogleraar in het empirisch onderzoek naar theorievorming over de kinderopvang voor kinderen van 0 tot 12 jaar. Het ontstaan van dit soort leerstoelen is dan ook een teken des tijds.

De rede van *Riksen-Walraven: Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*⁶⁷ wordt door recente auteurs met regelmaat aangehaald. Ook worden haar uitgangspunten in nieuwe beleidsstukken van kindercentra gebruikt. Daarin komen met name de door haar geformuleerde kerntaken voor de kinderopvang naar voren:

- Veiligheid: een veilige basis, een 'thuis' waar kinderen zich kunnen ontspannen en zichzelf kunnen zijn:
Zorg dragen voor een gevoel van veiligheid is de basis der pedagogische doelstellingen. Het bieden van veiligheid is niet enkel van belang omdat het bijdraagt aan het welbevinden van de kleine mens, het is tevens van grote waarde omdat een onveilig klimaat het ontwikkelen van andere pedagogische doelen in de weg staat. Drie belangrijke bronnen van veiligheid zijn: sensitieve verzorgers, bekende leeftijdgenoten en een goede inrichting van de omgeving met aandacht voor licht, kleur en akoestiek.
- Gelegenheid tot het ontwikkelen van 'persoonlijke competentie':
Riksen-Walraven doelt hiermee op de ontwikkeling van persoonskenmerken als veerkracht, autonomie, zelfvertrouwen, flexibiliteit en creativiteit die kinderen in staat stelt verschillende typen problemen aan te pakken.
- Gelegenheid tot het ontwikkelen van sociale competentie.
Deze kerntaak omvat het hele gebied van sociale kennis en vaardigheden, zoals het zich in een ander kunnen verplaatsen, communicatie, samenwerken tot het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid.
- Waarden en normen, 'cultuur':
*De groepssetting van het kindercentrum biedt de mogelijkheid tot socialisatie en cultuuroverdracht, zodat het kind de kans krijgt zich de waarden en normen, de 'cultuur' eigen te maken. Het kindercentrum is een bredere samenleving dan het gezin, waar het kind in aanraking komt met andere aspecten van onze cultuur.*⁶⁸

⁶⁶ Riksen-Walraven, M. Rede: *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Vossiuspers AUP Amsterdam 2000. Pagina 5.

⁶⁷ Idem. Pagina 10.

⁶⁸ Idem. Pagina 10-11.

Mede door dit soort ontwikkelingen is er vandaag de dag meer oog voor de behoeften en rechten van het kind binnen de kinderopvang. Bij de pedagogisch medewerkers is er de afgelopen decennia meer creativiteit losgekomen. En vanuit het vakgebied verschijnen er vakbladen waarin ruim de aandacht wordt besteed aan de pedagogische aspecten van het vak. 'De kinderopvang ontwikkelt zich tot een professionele werksoort die werkt vanuit verschillende pedagogische ideeën.'⁶⁹ Het is deze verschuiving naar bewustwording en behoefte aan kwaliteit, die ruimte creëert voor de vraag naar de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang.

Hoe kunnen we in deze mooie opening een geschikte weg vinden voor het introduceren van levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang? En wanneer we daar eenmaal zijn: hoe kunnen we vervolgens een goede omgeving creëren waarin het kind zichzelf kan ontsluiten, zonder het kind een beperkende richting in te sturen en zonder dat wij grotere mensen ons daar teveel in mengen? Naar mijn mening moeten we daarvoor breed beginnen: bij het beleid van de organisatie van de kinderopvang.

Het beleid van de organisatie

Welke waarde hecht het kindercentrum aan een individuele, levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen? Mag het kind zelfstandig en in ontmoeting met andere mensen, culturen en tradities de eigen levensbeschouwing ontdekken? Enige huiver richting de instelling is hierbij gepast. Want, is er voldoende ruimte voor het kind om zichzelf te zijn en zichzelf te ontwikkelen? Durft het kindercentrum de eigen denkbeelden voorbij te kijken wanneer het kind hier om vraagt? Biedt de visie van de kinderopvang die nodige vrijheid en ruimte? Een bewuste visie op de levensbeschouwelijke identiteit van zowel het kind als de organisatie is nodig.

Te vaak is de visie op de vorming van het kind en een visie op de rol binnen de samenleving enkel abstract omschreven. Ook de *MOgroep Kinderopvang*⁷⁰ onderstreept deze observatie. 'Het ontbreekt aan een langetermijnvisie op de rol van kinderopvang in onze samenleving', aldus de MOgroep Kinderopvang. Zij doelt hier op een visie op kinderopvang vanuit de overheid. Er wordt in onze samenleving veel meer gebruik gemaakt van kinderopvang dan jaren geleden werd voorzien. De afgelopen jaren konden veel verse kindercentra hun deuren openen. De MOgroep Kinderopvang wijst daarbij op een grotere groei voor de aankomende jaren. Omdat deze groei de kinderopvang en de overheid voor nieuwe uitdagingen stelt pleit de MOgroep Kinderopvang voor een krachtige eigen visie en voor samenwerking tussen verschillende partijen vanuit diverse kindercentra, jeugdzorg en onderwijs. De samenwerking tussen deze partijen is essentieel omdat de Nederlandse samenleving toe is aan eigentijdse vormgeving van opvang waarbij een doorgaande ontwikkelingslijn voor kinderen van 0-16 jaar is gewaarborgd.⁷¹

Voor kinderdagverblijven is het binnen onze samenleving zowel pedagogisch als politiek en maatschappelijk gezien een uitdaging op een standpunt in te nemen. Wanneer het om het uitdragen van een visie en een specifieke identiteit gaat, zijn er binnen onze samenleving meerdere benaderingen mogelijk. Voor het omgaan met de aanwezige diversiteit aan betekenisverleningen, waar het kind zich binnen kindercentra tot mag gaan verhouden, kunnen volgens *Prof. Dr. Siebrand Miedema* verschillende invalshoeken gekozen worden.⁷²

⁶⁹ Berding, J. *In de ban van het kind. Pedagogisch handelen in de kinderopvang*. Koninklijke Van Gorcum BV, Assen, 2005. Pagina IX

⁷⁰ N.N. MOgroep Kinderopvang. Te vinden op: <http://www.mogroep.nl/index.php?p=313797>

⁷¹ N.N. MOgroep Kinderopvang. Te vinden op: <http://www.mogroep.nl/index.php?p=313797>

⁷² Miedema, S. *De comeback van God in de pedagogiek, Waterinklezing VU 2000*. Te vinden op: <http://home.zonnet.nl/daanmok/Onderwijs/Pedagogiek.html>

Als eerste noemt *Miedema* de benadering van *uitsluiting*. Culturele betekenisverlening die niet binnen het eigen kader passen worden buitengesloten. In deze benadering is er sprake van een homogene 'wij-cultuur' tegenover een homogene 'zij-cultuur'. Interculturele en interreligieuze communicatie behoren niet tot het beleid van de organisatie.

Voorbeelden hiervan zijn traditionele christelijke kindercentra die enkel christelijke kinderen wensen op te vangen en daarnaast enkel christelijke pedagogisch medewerkers wensen aan te nemen.

Een tweede mogelijkheid is de *universele* benadering. Dit een specifieke variant van de uitsluitings-strategie die zich baseert op een superioriteitsopvatting. Bepaalde culturele of rationaliteitsclaims worden tot algemeen geldig verklaart. Andere opvattingen worden hieraan afgemeten.

Inclusivisme is een derde benadering waarin wordt uitgegaan van de gelijkwaardigheid van alle culturen. De verscheidenheid aan culturele betekenisverlening wordt positief gewaardeerd. De invulling van het beleid blijft echter neutraal, waardoor er weinig gebruik gemaakt wordt van de aanwezige waarden, verhalen, tradities en rituelen. De diversiteit van deze betekenisverlening maakt het individu niet vrij van de noodzaak om een persoonlijke identiteit op te bouwen. Het is deze strategie die we in de meeste kinderdagverblijven vinden.

De vierde mogelijkheid is de pluralistische benadering, waarin de diversiteit in aanwezige culturele achtergronden als potentiële ontwikkelingsmogelijkheid wordt opgevat. Van belang is dat het kind hierbinnen leert om te gaan met de verscheidenheid aan mensen en achtergronden. Daarbij het is belangrijk te leren een eigen persoon te zijn.

Verscheidenheid wordt door deze strategie bespreekbaar gemaakt en wordt tot uitgangspunt voor het persoonlijke proces van het kind. Het is van belang dat dit proces van het kind het gesprek bepaalt.

Deze benadering vind ik persoonlijk goed passen bij de plurale stadsbeeld. Een kindercentrum kan vanuit een pluralistische visie een bewuste afspiegeling zijn van de plurale samenleving en kinderen kennis laten maken met de waarde van diversiteit. Anders dan de benadering vanuit het inclusivisme wil ze niet zomaar iedereen accepteren, maar wil ze een bewuste keuze maken voor de diversiteit en hier haar waarde door laten bepalen.

De pluralistische benadering wil niet uitsluiten en zet zich niet boven andere visies op identiteitsbepaling. De pluralistische benadering, vraagt echter wel van de ouders en begeleiders om in te stemmen met de idee van een dialoog. Ouders en begeleiders moeten achter de idee kunnen staan dat het kind kennis maakt met verschillende religieuze en godsdienstige achtergronden.⁷³

Voor de middenweg biedt *Miedema* in zijn lezing echter geen eigen benadering. Er zijn namelijk veel kindercentra aanwezig die wel degelijk een identiteit uitdragen, die niet enkel kinderen binnenlaten die eenzelfde achtergrond als het kindercentrum hebben. Er bestaan veel katholieke, protestante en antroposofische kindercentra die een 'opendeur' beleid kennen, zij verwachten van de ouder echter (wat de opvang betreft) wel te kiezen voor deze identiteit met bijbehorend beleid.

⁷³ Miedema, S. *De comeback van God in de pedagogiek, Waterinklezing* VU 2000. Te vinden op: <http://home.zonnet.nl/daanmok/Onderwijs/Pedagogiek.html>

De houding van de pedagogisch medewerkster

Een volgende trede is de pedagogisch medewerkster. Zij (of in sommige gevallen *hij*) zal de vertaalslag moeten maken vanuit het beleid naar kind. Daartussen bevindt zich echter nog de eigen beleving; de eigen levensbeschouwing van de pedagogisch begeleider. In een proces van levensbeschouwelijke vorming is dus ook de begeleider in het geding, en wel met haar eigen persoon. Identificatie speelt in de ontwikkeling van het kind een grote rol, met name op het terrein van de levensbeschouwelijke vorming. Het is goed in gedachte te houden dat ook de pedagogisch begeleider een eigen mens-zijn voorleeft en voor het kind een rolmodel kan zijn.⁷⁴ Daarin komen de eigen manier van leven, de persoonlijke waarden, karakteristieke reacties op de gebeurtenissen binnen het dagelijkse leven naar voren. Een neutrale levensbeschouwelijke vorming is vanuit deze hoek gezien een niet bestaande optie.

Wat ons als professionele opvoeders te doen staat is dat we persoonlijke aannames, waarheden en veronderstellingen mogen onderzoeken. Dit is noodzakelijk om de eigen overtuigingen van de behoeften van het kind te kunnen onderscheiden. Zodat we de momenten leren herkennen waarop we onze waarheden op het kind projecteren.

Wanneer een kindercentrum ervoor kiest constructieve aandacht te gaan besteden aan de levensbeschouwelijke vorming van de kinderen, dan worden ook de medewerkers hiertoe aangesproken. Omdat we niet in gesprek *kunnen* gaan zonder eigen referentiekader of zonder beeld van de werkelijkheid, is het van belang dat ook de pedagogisch begeleider weet heeft van de eigen kaders en de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling, en bereid is zich hierin te verdiepen.

We kunnen kinderen niet motiveren tot levensbeschouwelijke reflectie te komen wanneer we daar als naasten geen blijk van geven. Wanneer we van de kleine mens vragen de eigen ervaringen en gedachten te formuleren en te onderbouwen, dan zullen we hen inzage moeten geven in onze gedachtegang. Als professional is authenticiteit, transparantie en daarmee het 'iemand zijn' een mooie opdracht, met het doel het kind te leren dat het goed is 'een persoon te zijn.'

Contact tussen het kindercentrum en ouders

Continuïteit in levensbeschouwelijke vorming vraagt om een goede relatie tussen de verschillende contexten waarin het kind grootgebracht wordt. Bij de ontwikkeling van een pedagogisch begeleider dient het contact tussen het kindercentrum en de ouders expliciete aandacht te krijgen.

Ouders geven de zorg voor het kind gedurende de week voor een deel uit handen, waardoor de pedagogisch medewerkers tot hun *partners in opvoeding* worden.

Een goede relatie en transparante communicatie tussen deze opvoedende partners is daarom van grote waarde. Observaties laten zien dat een respectvolle band, tussen de verschillende opvoeders, voor het kind erg belangrijk zijn. Een positieve relatie tussen de opvoeders, ook wanneer het om verschillende settings gaat, draagt bij aan een gevoel van veiligheid en welbehagen.⁷⁵

⁷⁴ Andree, T., 'Interreligieus leren. Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam', pagina 39

⁷⁵ Riksen-Walraven, M. Rede: *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Pagina 25.

3.2 Specifieke aandacht voor de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang:

De keuze voor bewuste aandacht voor levensbeschouwelijke vorming binnen het kinderdagverblijf dient gedragen te worden door alle zowel het beleid van het kindercentrum als de pedagogisch begeleiders, de ouders en het kind.

Daarbij komt dat levensbeschouwelijke vorming, met name in deze tijd, een *overdacht* aanbod moet zijn. De tijd van voordragen is voorbij. Het kind heeft vandaag de dag het recht om zelfstandig aan de slag te gaan met visies, waarden en grote begrippen die op zijn of haar pad verschijnen. Het kind heeft daarbij echter alle recht op goede begeleiding.

Hoe kunnen we zorgen voor een 'goede', authentieke levensbeschouwelijke vorming? *Jef de Schepper* heeft hier in het vorige hoofdstuk (§ 2.3) een antwoord op gegeven. *De Schepper* wil het kind van de voorwaarden voorzien die aan levensbeschouwelijke vorming verbonden zijn. De auteur pleit voor een evenwichtig aanbod in de verschillende aspecten van levensbeschouwing, te weten: *ervaring, opvattingen, beelden, rituelen, sociale verbanden en moraal*. Zowel het denken, het voelen als het doen mogen alle aandacht en ruimte krijgen.

Het proces van *levensbeschouwing ontwikkelen* vraagt daarmee om samenwerking tussen het hoofd, de handen en het hart. Een bewustwording van de verschillende *aspecten van levensbeschouwing* draait om een individuele en authentieke ontwikkeling in de tien vaardigheden van levensbeschouwing, te weten: *waarnemen, verkennen, verbeelden, redeneren, communiceren, handelen, traditie hanteren, verbondenheid beleven, fundamenteel vertrouwen en transcendentie zien*.

In deze laatste paragraaf zal ik deze *vaardigheden van levensbeschouwing* nogmaals langslopen om daarbij handvatten aan te reiken die bruikbaar kunnen zijn binnen de kinderopvang. Ik maak daarbij enerzijds gebruik van de inzichten van diverse relevante denkers en auteurs. Anderzijds gebruik ik mijn ervaring die ik binnen verschillende kindercentra heb opgedaan.

Omwille van de logica van mijn verhaal heb ik de volgorde van de vaardigheden die *De Schepper* hanteert aangepast.

VERBONDENHEID BELEVEN

Voor en direct na de geboorte is verbondenheid met de moeder in de meeste gevallen een vanzelfsprekendheid. Deze verbondenheid, of gehechtheidrelatie, is voor het kind van levensbelang. Ook in de relatie tussen het kind en de pedagogisch medewerkster is deze verbondenheid van groot belang. Tijdens het eerste levensjaar is het belangrijk dat er positief lijfelijk contact is, dat er adequaat gereageerd wordt op de uitingen en de behoeften van het kind. Het kind mag zich veilig weten.

Aan het einde van het eerste jaar ontwikkelen baby's vaak zowel vreemdenangst als scheidingsangst.⁷⁶ Dit maakt dat er binnen de kinderopvang sprake moet zijn van stabiele groepen. Concreet betekent dit, dat er niet teveel in de samenstelling van de groepen wordt gewisseld en dat het afwisselen van gezichten tussen pedagogisch begeleiders minimaal is.

⁷⁶ Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, pagina 231.

FUNDAMENTEEL VERTROUWEN

Dat een veilige sfeer voor kinderen - gebaseerd op een vertrouwensrelatie met zowel ouders als professionele opvoeders - een voorwaarde is voor de verdere ontwikkeling, wordt gelukkig steeds meer erkend. Onderzoek binnen het onderwijs laat zien dat het creëren van een goede sfeer en het zorg dragen voor een veilige en vertrouwde omgeving een van de belangrijkste doelen zijn binnen een klaslokaal. Deze veiligheid, gebaseerd op vertrouwen, maakt het voor het kind mogelijk zich andere onderwijsdoelen eigen te maken.⁷⁷ Deze onderzoeksresultaten zijn van toepassing op de algehele ontwikkeling van het kind en daarmee geven zij bruikbare inzichten voor de kernwaarden binnen de kinderopvang.

De aanwezigheid van sensitief reagerende opvoeders is tijdens de eerste levensjaren bevorderlijk voor het ontwikkelen van een gevoel van veiligheid en vertrouwen, daarbij draagt het bij aan de natuurlijke veerkracht van kinderen. Deze ervaring vormt het fundament voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van ieder klein of groter mens.

Het *fundamentele vertrouwen en het beleven van verbondenheid* met zowel jezelf als de Ander, zijn absolute voorwaarden om zonder beperkende vooroordelen te leren waarnemen. Het vormt de mogelijkheid om buiten de bekende paden te durven kijken, om moedig aan het verkennen te slaan, om contact te leren maken met de Ander en om over dit alles een gesprek aan te gaan.

Daarmee zeg ik dat ik het fundamentele vertrouwen als voorwaarde zie om een levensbeschouwelijk besef en een *eigen* levensbeschouwing of religieus besef te ontwikkelen. Het ontwikkelen van zelfvertrouwen geeft een bodem om op latere leeftijd vanuit een breder bewustzijn, te kunnen bouwen op de zelf verworven fundamenten. Om zo, een eigen, authentieke en stabiele levensbeschouwing te vormen - gefundeerd op de waarde die de kleine mens aan het leven durft toe te kennen.

In de eerste jaren van het leven heeft een kind over het algemeen een groot vertrouwen in de omgeving en is het kind niet bang om van zichzelf te laten horen, of op ontdekkingstocht te gaan. Zeker wanneer het kind de basale warmte en liefde om zich heen heeft gehad en tijdens de eerste levensjaren de mogelijkheid heeft gekregen zich te hechten aan de ouders, verzorgers en de nabije omgeving.

Maar waar ontwikkelt zich het vertrouwen in zich-zelf? Wanneer het kind de eerste eigen stappen zet, wanneer het zich met een paar eerste woorden bevestigd voelt – daar bouwt het zelfvertrouwen zich op. Belangrijker is het echter het kind te laten voelen dat het - ongeacht het gedrag - onvoorwaardelijk geliefd wordt.

Laat het kind weten dat het goed is wanneer het kind bijvoorbeeld graag zelf wil eten, maar enkel nog kan 'knoeien'. Want *proberen* is voor het kind vaak voldoende en enorm interessant.

Het is nodig dat wij, als grotere mensen, alle fasen waar het kind doorheen gaat te accepteren en op geen enkele wijze gedrag af te keuren. Indien we dat wel doen, kan het kind besluiten bepaalde eigenschappen van zichzelf te gaan ontkennen om door ouders of begeleiders gezien en geaccepteerd te worden. Op deze wijze ontwikkelt het kind op vroege leeftijd maskergedrag.

Hoe geef je vorming invulling, zonder iets voor te kauwen, zonder de eigen waarheden op het kind te projecteren, zonder zaken vanuit eigen beperkende vooroordelen voor te leven en zonder het kind de eigen vorming uit handen te nemen? En hoe komt deze vorming de eigenwaarde ten goede?

⁷⁷ Riksen-Walraven, M. Rede: *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Pagina 11

Lev Vygotsky (hoofdstuk 2) heeft hier naar mijn idee al een antwoord op gegeven. Vygotsky legt, wat de ontwikkeling van het kind betreft, grote nadruk op de band die het kind met de ouders, andere opvoeders of leeftijdgenoten heeft en op de wijze waarop deze band zich verhoudt tot de invloeden van buitenaf.

Vygotsky vindt dat opvoeders (ouders en professionals) de verantwoordelijkheid mogen dragen voor een culturele leef- en leeromgeving. Een omgeving die het kind uitdaagt tot denken, leren en handelen. Daarvoor is meer nodig dan een adequaat ingerichte ruimte. 'Opvoeders moeten zorgvuldig waarnemen wat een kind bij een bepaald onderwerp al zelfstandig beheerst.'⁷⁸ Vygotsky acht het noodzakelijk om de – zoals hij dat noemt – zone van de *actuele ontwikkeling* in zicht te krijgen. Tussen kinderen in dezelfde leeftijdscategorie kunnen zich natuurlijk uiteenlopende verschillen voordoen.

Na het inzichtelijk maken van de actuele ontwikkelingszone, kan de zone van de 'naaste ontwikkeling' bepaald worden. Dit is de zone waarin het kind nog niet zelfstandig in staat is bepaalde handelingen te verrichten maar daarin al wel slaagt met wat hulp. Samen hardop nadenken is vaak al genoeg om het kind meer inzicht te geven in de eigen mogelijkheden. Het is het verlenen van support dat het kind houvast en vertrouwen biedt om door te gaan. De zaak uit handen nemen en het nog eens voorkauwen, dat is een mogelijkheid, maar biedt het kind niet veel ruimte om zelfstandig een nieuwe vaardigheid te ontdekken.

Ik ben van mening dat dit de kern is van de fasen die in het vorige hoofdstuk weergegeven zijn. De fasen staan in het boek van *De Schepper*⁷⁹ breed uitgeschreven, om te leren zien waar het kind zich bevindt. Het is aan ons te bepalen waarbij we hen – *vanuit het referentiekader en de mogelijkheden van het kind* – kunnen *ondersteunen*, om hen zo een stap verder te helpen. Op deze wijze sluiten we altijd aan bij het niveau en de ervaring van het kind, waardoor het kind de nieuwe handeling of gedachte begrijpt. Belangrijker is het dat het kind op deze manier inzicht en vertrouwen krijgt in het eigen ontwikkelingsvermogen.

Door het bovenstaande te zien kunnen we onszelf als professionele opvoeders de vraag stellen naar wat wij eigenlijk van het kind verwachten. Past hetgeen ik verwacht wel bij het kind? Sluit mijn idee aan bij de elementaire zaken die op dit moment binnen het leven van het kind spelen? Of zegt onze verwachting wellicht meer over de eisen die we aan onszelf stellen, over onze eigen beelden 'van hoe het zou moeten zijn' en 'hoe we de zaken graag zouden willen zien'?

WAARNEMEN

Kinderen zijn onbevangen en puur, verwondering is hen eigen. Het waarnemen van de werkelijkheid is nog nauwelijks beïnvloed door allerlei kennis. En door het gebrek aan logische verbanden hoeft het kind zich nergens over te verbazen en is alles mogelijk.

Kinderen zijn constant bezig de omringende wereld in zich op te nemen en te onderzoeken. Het kind doet dit met alle vijf de zintuigen. In de fase waarin het kind de gesproken taal nog niet beheerst is het niet mogelijk anderen vragen te stellen over hoe de wereld in elkaar steekt. Alles wat op hun pad komt wordt tijdens deze periode met alle zintuigen onderzocht.

Wanneer kinderen eenmaal gaan praten wordt het voor hen nog interessanter. Een dreumes gebruikt de kennis van de grotere mens om erachter te komen hoe 'de dingen' eigenlijk allemaal heten. Ze hoeven de

⁷⁸ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 70.

⁷⁹ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*.

verschillende dingen enkel aan te wijzen waarvan wij moeten zeggen hoe het heet. Zo begint de woordenschat zich te ontwikkelen.⁸⁰

In de eerste vier jaar wordt de werkelijkheid steeds groter en complexer. Een balans tussen rust en nieuwe prikkels om te kunnen blijven onderzoeken is daarbij van belang.

Een afgestemde ruimte

De groepsruimte mag voor het kind een rustgevende maar prikkelende ruimte zijn waar voor het kind steeds iets nieuws te ontdekken valt. Denk aan een wisselend interieur, bepaald door de kleuren van het seizoen. In de ruimte valt ook gebruik te maken van afgestemd licht. Rustmomenten kunnen we dan bijvoorbeeld kenmerken door de gordijnen de sluiten of het licht te dimmen.

Stilte, kinderyoga en kindermeditatie

In een kinderdagverblijf is het vaak een drukke boel. Groepen van twaalf kinderen zijn geen uitzondering en momenten van rust zijn schaars. Kindercentra worden door de groeiende vraag naar kindplaatsen nog steeds uitgebreid. Locaties die ruimte bieden aan zes, acht of zelfs tien groepen, komen vaker voor.

In een aantal vernieuwende kindercentra worden stilleruimten geïntroduceerd, een goede ontwikkeling dat als gevolg gezien kan worden van deze toenemende drukte. Het is echter een mooi initiatief dat de behoeften van het kind serieus neemt. Rust, stilte en privacy zijn dingen waar vaak niet aan gedacht wordt of waar de ruimte geen mogelijkheden toe biedt. Toch is het ook voor kinderen van belang zich terug te kunnen trekken uit de waan van de dag.

Het werken met baby massages, kindermeditaties of kinderyoga zijn praktische voorbeelden van activiteiten die het kind op een vrijblijvende manier voor kunnen stellen aan de betekenis van een moment van rust. Het maakt het kind bewust van zichzelf, van de gedachten die er spelen en van het eigen lichaam. Vandaag de dag zijn er veel mensen die zich verdiepen in de voordelen van massage, yoga en meditatie, ook voor het kind.

Voor een baby kan een massagemoment een punt van contact en van rust zijn. Voor een peuter kan meditatie of yoga het kind leren aandacht te hebben en tijd vrij te maken voor de eigen gevoelens, ervaringen en voor de signalen die het lichaam hen geeft. Zorg wel voor ervaring begeleiding.

VERKENNEN

De wereld van een baby is (nog) beperkt tot de eigen vierkante meter. Verkenning gaat voor een kind in deze fase voor een groot deel om het onderzoeken van het eigen lijf en de directe omgeving. Het is daarmee voor de ontwikkeling van belang het kind te stimuleren steeds een stapje verder te kijken.

Zo kunnen we het kind begeleiden in het maken van contact met de aanwezige begeleidsters, met kruipen of klauteren en het zelfstandig te leren spelen.

⁸⁰ Bodegraven, N. van, T. Kopmels, *Kriebels in je hersens. Activiteiten en gesprekken met jonge kinderen*. B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam 2005. Pagina 39.

Vanaf de leeftijd van twee jaar wordt de wereld van de kleine mens groter. Kinderen zijn in deze fase (over het algemeen) vooral gericht op zichzelf. Voor kinderen is de mogelijkheid om op ontdekkingstocht te gaan van groot belang. Het is de periode van twee tot vier jaar waarin kinderen kennis gaan maken met de grote en kleinere verhalen van het leven. Middels 'de dingen' die mama of papa vertelt en door boekjes die hen voorgelezen worden leren ze kennis te maken met de werkelijkheid.

Ook de activiteiten buitenshuis worden in deze periode interessant. Het kind krijgt zicht op de wereld van de dieren en de verschillende elementen der natuur. Omdat het voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling belangrijk is ruimte te houden voor de *verwondering bij elke kennismaking met iets nieuws* is het goed het kind hier veel vrijheid in te bieden. Privacy en het recht op tegenvallers en bulten mogen daarbij niet vergeten worden.

VERBEELDEN

Een van de meest intrigerende en inspirerende aspecten in het werken met kinderen is waarschijnlijk het talent der fantasie en verbeelding. Voor kinderen tot vier jaar zijn fantasie en werkelijkheid vaak nog hetzelfde.⁸¹ Daarnaast gebruikt de peuter zijn fantasie voor een groot deel om de wonderlijke werkelijkheid te verklaren. Het werken met verhalen, beelden en muziek zijn methoden om de verbeelding wakker te houden.

Daarbij is expressie een mooie manier om de verbeelding en de wereld van de fantasie tot uiting te brengen. Het naspelen van grote mensen taferelen met 'net echte' potten en pannen is voor kinderen een heilig spel. Van een rij stoeltjes maken zij een bus. Een lap wordt een cape van een superheld en de pop is de kleine baby die de hele dag verzorgd moet worden.

Bij het antroposofisch kinderdagverblijf *Het Kleine Rijk*⁸² nemen ze het talent der verbeelding uiterst serieus. De ruimte is niet alleen ingericht met volwassen meubelen in kinderformaat, de kinderen hebben ook echte pannen, echte borden en echt bestek om mee te eten én te spelen. De tuin is overigens een minibos waarin kinderen hutten kunnen bouwen onder de bomen, waar ze zichzelf kunnen afzonderen of verstoppen en waar ze de grootste verhalen kunnen bedenken om na te spelen. Binnen en buiten zijn de ruimtes een echte uitnodiging om met deze verbeelding aan de slag te gaan.

REDENEREN

Denken is in deze fase nog niet echt redeneren. Het is meer een meenemen van wat het kind meegekregen heeft, een onderzoeken van nieuwe ontdekkingen en een zelfstandig stoeien met taal. Het kind geeft daarmee op een unieke manier betekenis aan de wereld om zich heen. Om de mogelijkheid tot redeneren aan te spreken mogen we de nodige aandacht besteden aan een gelijkwaardige communicatie.

COMMUNICEREN

⁸¹ Bodegraven, N. van, T. Kopmels, *Kriebels in je hersens*.. Pagina 103.

⁸² N.N. Pedagogisch beleid kinderdagverblijf Het Kleine Rijk. Op te vragen via *Het Kleine Rijk* te Rotterdam.

De mens leeft vanuit een sociale gerichtheid. Aandacht en gedrag richten zich, ook bij de kleine mens, al snel op de (nog kleine) omgeving.⁸³ De interacties tussen baby's en verzorgers zijn net na de geboorte al herkenbaar aanwezig. 'Baby's zenden signalen uit en zijn buitengewoon gevoelig voor de respons die zij daarop krijgen.'⁸⁴ Het kind richt zich op de meest responsieve verzorger en hecht zich hieraan. In het eerste jaar is deze basale vorm van één op één contact van essentieel belang voor de ontwikkeling van de kleine mens en het vermogen tot communicatie. Het belangrijkste wat door deze eerste conversaties ontwikkeld wordt is het vermogen en de bereidheid tot communiceren. Ook in de kinderopvang kan communicatie een grote bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het kind. Voorwaarde is wel dat het om echte dialogen gaat. Een wederzijdse interactie over een onderwerp waar beiden zich op kunnen richten.

Onderzoek laat zien dat kinderen thuis veel meer lange en meer complexe dialogen voeren met hun ouders dan met pedagogisch begeleiders in de opvang. Het kind krijgt binnen het gezin vaker de gelegenheid om vragen te stellen en daarbij gaan ouders langer op antwoorden en uitleg in. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de meeste interacties - tussen het kind en de pedagogisch begeleider - plaats vinden op initiatief van de begeleider. Het gaat in de meeste gevallen om korte interacties, of monologen in de vorm van directieven vanuit de begeleider. Er wordt dus minder vaak mét het kind dan tégen het kind gepraat.

Deze gegevens komen ook terug uit buitenlandse onderzoeken waaruit blijkt dat de helft van alle uitingen bevelen, kritiek, verboden of waarschuwingen zijn. Het blijkt dat juist deze controlerende uitingen van begeleiders een negatief effect hebben op het kind. Oorzaak van deze wijze van communiceren ligt volgens *Marianne Riksen-Walraven* in de groepsgrootte. Het blijkt dat naarmate het aantal kinderen per leidster toeneemt, hoe minder het kind het initiatief neemt om het gesprek aan te gaan. Ook het niet op de hoogte zijn van het belang van communicatie met jonge kinderen en het ontbreken van de juiste vaardigheden bij de begeleider zijn verklaringen die het gebrek aan conversaties verklaren.⁸⁵

Gelukkig is er de laatste jaren meer aandacht voor verschillende verdiepende vormen van communicatie met kinderen, zoals *levensbeschouwelijke gespreksvoering, het filosoferen met kinderen en het theologiseren met kinderen* (zie bijlage 2).

Zo wordt er op scholen meer aandacht gegeven aan het levensbeschouwelijke gesprek en het *theologiseren met kinderen* ontwikkeld zich als model vaker tot elementair onderdeel van de levensbeschouwelijke vorming binnen het onderwijs.

Door middel van deze communicatieve activiteiten - die expliciete aandacht geven aan dit proces - kunnen we het ontluikende denken van kinderen motiveren, waardoor we het zelfstandig en kritisch denken stimuleren. Ruimte creëren voor het gesprek met het kind maakt dat de gedachten van het kind serieus genomen worden, wat het zelfvertrouwen van het kind bevordert. Het kind leert namelijk dat de eigen gedachten en uitingen net zo 'waar' zijn als die van ieder ander.

De kwaliteit van de communicatie tussen de begeleider en het kind kan zich op deze manier ontwikkelen. Daarnaast kunnen we de communicatie tussen de kinderen zelf stimuleren. Het kinderdagverblijf biedt hier goede mogelijkheden toe. Ook hier speelt de begeleider een belangrijke rol; zij moet beschikken over de kunde om de verschillende manieren van communicatie tussen kinderen in goede banen te leiden.

Onderlinge uitwisseling van gedachten zijn kinderen in deze fase vaak nog niet gewend. Wanneer we er echter bewust de tijd voor nemen draagt het gesprek bij aan de sociale ontwikkeling. Het voeren van kleine

⁸³ Riksen-Walraven, M. *Rede: Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Pagina 16.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibidem.

gestructureerde gesprekjes in de kring is voor het kind een kennismaking met elkaar en met het voeren van een gesprek op zich.⁸⁶

Dit soort gesprekken kunnen zowel het kind als de pedagogisch begeleider tot nieuwe inzichten brengen. Ontdekkingen die binnen een gesprek gedaan zijn kunnen goed afgerond worden door mooie uitspraken op te schrijven of de kinderen bijvoorbeeld een tekening te laten maken over het betreffende onderwerp, zodat deze op het prikbord bewaard kunnen worden en aan papa's en mama's tentoongesteld kunnen worden. Een plaats voor de werkjes en opgeschreven gedachten van de kinderen werkt niet alleen stimulerend, het geeft ook de ouders een beeld van de bezigheden van de groep.

In een groep is er vaak sprake van een wisselende leeftijden en ontwikkelingsniveau's. Dit kan voor- en nadelen met zich meebrengen. Oudere kinderen zijn in staat om jongere kinderen mee te nemen en te stimuleren, maar kunnen tevens geen ruimte laten voor de jongere kinderen. Wanneer we het levensbeschouwelijke gesprek aan een groep kinderen willen introduceren is het van belang dat de kinderen elkaar kennen. Daarbij is het goed wanneer de oudere kinderen gestimuleerd worden om te luisteren naar de jongere kinderen, zodat iedereen leert elkanders verhalen serieus te nemen.

Stem ook dit soort activiteiten af op het individuele kind. Een onzeker of teruggetrokken kind kan het nodig hebben om eerst één op één gesprekjes met de begeleider te voeren of het gewoon samendoen van een kleine activiteit. Kinderen die niet gewend zijn om in gesprek te gaan kunnen ook gebaat zijn bij kleine één op één contacten.⁸⁷ Dit soort mooie activiteiten mogen nooit opgedrongen worden, belangrijk is echter wel dat het moment herkent wordt wanneer het goed is om met het kind in gesprek te gaan over alle spinsels waarmee het rond loopt.

Een mooi boekje dat kan inspireren en kan helpen bij het vinden van de passende activiteit voor gesprekken met jonge kinderen, is '*Kriebels in je hersens*' van Nanda van Bodegraven en Tamar Kopmels. De activiteiten die in dit boekje staan zijn geschreven voor zowel peuters als kleuters. Het geeft met concrete ideeën goede handvatten in het gebruiken van bijvoorbeeld gewone verhaaltjes om het kind te laten vertellen wat hij of zij door het verhaal beleeft. Daarbij staan er mooie vragen in om de verbeelding en het denken van het kind te stimuleren.



⁸⁶ Bodegraven, N. van, T. Kopmels, *Kriebels in je hersens*. Pagina 10.

⁸⁷ Idem. Pagina 12.

HANDELEN

Eerbied, voor zowel mensen als voorwerpen. Dit mag zich allereerst weerspiegelen in de zorg waarmee de voeding, het meubilair en het speelgoed voor de kinderen is uitgezocht en samengesteld. Dagen deze 'dingen' het kind uit tot een goede omgang met de inrichting, zijn de meubels met zorg uitgekozen en wordt er door de begeleidster zuinig mee omgegaan? En hoe gaat de begeleidsters onderling met elkaar om? Is er aandacht voor elkaar, neemt iedereen de verantwoordelijkheid, draagt men goede zorg voor het ritme van de dag? Het zijn deze waarden die omgezet dienen te worden in concrete handelingen, zodat het kind leert wat het ervaren van eerbied en zorg is.

De groepsopvang binnen kindercentra kunnen de mogelijkheid bieden om de morele ontwikkeling van het kind te bevorderen. De grootste verantwoordelijkheid ligt hier bij het neerzetten van empathie en prosociaal gedrag vanuit de begeleidster. Wanneer het kind bijvoorbeeld de sociale normen overtreedt is het belangrijk dat de begeleidster niet reageert met straf, maar met uitleg waarmee ze het kind motiveert de ander te troosten of te helpen. Kinderen doen het sociale gedrag van de grotere mens graag na. Daar is echter wel de voorwaarde van een goede hechtingsrelatie aan verbonden.

Onderzoek laat zien dat kinderen vaker troostend en helpend optreden naar groepsgenoten wanneer de begeleidster hierin het goede voorbeeld geeft. Het laat zien hoeveel er te vormen valt binnen de kinderopvang en hoe belangrijk de rol van de begeleidster hierin is.⁸⁸

TRADITIE HANTEREN

Het benaderen van grote tradities kan op verschillende manieren. We kunnen het kind als ouder meenemen in de traditie waarin we onszelf zien staan. Intuïtief zullen kinderen zich mee laten voeren in deze voorgeleefde traditie. Het is als kindercentrum belangrijk om de keuze voor een traditie of bepaalde rituelen te blijven verantwoorden. Keuzes moeten voor alle betrokkenen helder zijn. Deze verantwoording kunnen we echter nog niet communiceren met het kind.⁸⁹ Daarom is het van belang naar de behoefte van het kind te kijken en zuiver te zijn in wat we het kind mee willen geven.

Traditie hanteren kunnen we zien als het overbrengen en voorleven van de grote godsdienstige en religieuze rituelen en symbolen. We kunnen het echter ook zien als het stilstaan bij de dagelijkse rituelen van de dag.

⁸⁸ Riksen-Walraven, M. Rede: *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Pagina 19.

⁸⁹ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*. Pagina 201.

Het ritme van de dag

De kleine mens van 0 tot 4 jaar, leeft in het hier en nu en staat open tegenover alle indrukken die op hem of haar afkomen. Het aanbrengen van ritme, regelmaat en geborgenheid zorgt ervoor dat het kind de verschillende facetten van de nog onbekende wereld leert te herkennen.

Na de geboorte mag het kind vertrouwd raken met het ritme van slapen en waken. Ook de regelmaat in voeding en verschoningen dragen bij aan deze ervaring van ritme. Als opvang buitenshuis is het zeker in de kinderopvang belangrijk de maaltijden, de momenten buiten, de speelmomenten en de rust of slaapmomenten te structureren. Rituelen als dagopeningen, dagafsluitingen maken het kind bewust van de dag. Overgangsliederen kunnen daarnaast veel bijdragen aan de rust en de herkenning bij de overgang van bijvoorbeeld het spelen naar de maaltijd.

Het is belangrijk hierin met het kind te overleggen. Het kan niet zo zijn dat alle kinderen van de groep gebaat zijn bij dezelfde dagindeling. Waar het ene kind zin heeft om buiten te ravotten, heeft het andere kind behoefte om even rustig op de bank te liggen. Het is belangrijk dit gevoel van het kind te horen, zodat het kind leert dat het zelf kan en mag aangeven wat goed voor hem of haar is.

De jaarcyclus

Om keuze voor een bepaalde visie en concreet beleid handen en voeten te geven, kunnen we voor een kinderdagverblijf denken aan het vormen van een jaarritme en dagelijks terugkerende rituelen. In alle kinderdagverblijven wordt er wel iets met Sinterklaas en Kerst gedaan. Maar zou er op een overwegend islamitische kinderopvang nog wel aan Kerst gedaan worden wanneer dit geen nationale feestdag zou zijn? En waarom besteed een gemêleerd kindercentrum wel veel aandacht aan Kerst, maar bijvoorbeeld minder aan het Suikerfeest of Divali⁹⁰? Voor kindercentra met een uitgesproken identiteit is de keuze voor traditionele feesten en rituelen vaak vanzelfsprekend:

Een voorbeeld van een christelijke kinderopvang is kinderopvang Bambino (regio Rotterdam). Bambino heeft een duidelijke visie met betrekking tot hun christelijke achtergrond. Zij betrekken de bijbel en de christelijke rituelen, normen en waarden zichtbaar bij de dagindeling. Het maakt een gedegen onderdeel uit van het pedagogisch beleid. Bambino viert de christelijke feesten en neemt de bijbel door het jaar heen mee. Deze komt dagelijks terug in het gebed voor de maaltijd.⁹¹

Het Kleine Rijk, een antroposofisch kinderdagverblijf te Rotterdam hecht waarde aan de ritme van de seizoenen. De kinderen leren deze seizoenen kennen door de verschillende liedjes die bij elk seizoen horen en bij de aankleding van elke ruimte midden seizoenstafels. Buiten zijn speelt hierbij ook een belangrijke rol.

Het hoogtepunt van elk seizoen wordt gekenmerkt door het vieren van de jaarfeesten als: St. Michael, St Maarten, St. Nicolaas, Advent, Kerstmis, Pasen en St. Jan. Aan aantal van deze feesten worden gevierd in het bijzijn van de ouders.⁹²

⁹⁰Divali is een van de belangrijkste feesten in het hindoeïsme en vindt zijn oorsprong in India. Tijdens de vijf dagen die het Divali duurt wordt de overwinning van het licht op de duisternis (symbool voor het goede op het kwade) gevierd.

⁹¹N.N. www.bambino-kinderopvang.nl

⁹²N.N. Bron: Pedagogisch beleid kinderdagverblijf Het Kleine Rijk. Op te vragen via Het Kleine Rijk te Rotterdam.

Maar wanneer het kindercentrum vanuit de pluralistische benadering werkt wordt het jaarritme een stuk uitdagender. Het benoemen en vieren van de seizoenen zou wat mij betreft voor ieder kind een mooie kennismaking zijn met het wonder der natuur. Maar hoe geef je aandacht aan die grote traditionele feesten vanuit de verschillende godsdiensten die de diverse kinderen meebrengen? Het kindercentrum mag hier met haar pedagogisch medewerkers een voorbeeld in zijn.

Begeleiders zullen de eigen rituelen in die zin voor moeten leven. Dit zonder het kind iets op te leggen of de eigen overtuiging van een waarheidsclaim te voorzien.

Vanuit de pluralistische benadering mag er ruimte gegeven worden aan alle verhalen, rituelen en traditionele feesten die zowel begeleiders als kinderen vanuit de eigen achtergrond meebrengen.

Dit brengt wel vragen met zich mee. Mag ik een islamitisch kindje bijvoorbeeld vragen om het feest van Pasen mee te vieren? Verplichten natuurlijk niet, maar meenemen in het verhaal en het kind hier zelf over laten spreken lijkt mij een serieuze benadering van elke kleine mens.

Een mooi voorbeeld van een ritueel dat gemakkelijk vertaald kan worden naar de praktijk is het vasten. Het is een ritueel dat vanuit huis wellicht wordt meegegeven maar waar kinderen in het algemeen niet aan meedoen. Toch is het mogelijk dat we als moslim, christen of vanuit een andere overtuiging, ons kind de waarde van het vasten willen leren. Op het kindercentrum zou door de begeleider verteld kunnen worden van dit ritueel en de achterliggende gedachten. Rond dit onderwerp zouden kinderen kunnen vertellen van hun ouders die vasten en waarom zij denken dat hun ouders dit doen. Samen met de kinderen kunnen de begeleiders er dan bijvoorbeeld voor kiezen om, zolang de vastenperiode duurt, wat eten op te sparen om dit vervolgens naar een arm land op te sturen.

De pluralistische benadering is een uitdagende maar open manier om kinderen vanuit verschillende achtergronden mee te nemen naar de verschillende grote verhalen van het leven.

Van belang is dat ouders voor deze benadering kiezen en hier geheel achter kunnen staan. Het gaat namelijk zowel om aandacht voor en een inwijding in het eigen religieuze ervaring als aandacht, respect en liefde voor de religiositeit van de ander.

Het uitgangspunt is niet dat het kind met zoveel mogelijk kennis naar de basisschool gaat, het doel is dat het kind meegenomen wordt in de waarden waar we het kind oprecht mee kennis willen laten maken. Waarden als liefde, gerechtigheid en het wezen van God.

TRANSCENDENTIE ZIEN

Hoewel ik me voor kan stellen dat dit begrip binnen de setting van het kindercentrum weerstand op kan roepen, wijst *De Schepper* met deze vaardigheid op een belangrijk kernpunt. Transcendentie ervaren heeft te maken met het ervaren van grenzen van de werkelijkheid. Hoewel tastbaarheid en transcendentie in het bewustzijn van het kind in elkaar overlopen is het goed hierbij stil te staan. Dit is een precair punt. Want hoe neem je het kind mee in een ervaring van het transcendente? Mijn enige antwoord hierop is dat dit niet hoeft. Kinderen bezitten een eigen vorm van bewustzijn of verbeelding die wij als grotere mens slechts kunnen en mogen stimuleren.

Belangrijk is dat we de verbeeldingsruimte van het kind niet invullen met eigen overtuigingen. We kunnen de verbeelding van het kind wel voeden en prikkelen met mooie, goede en boeiende verhalen die hen uitdagen om voorbij de eigen grenzen te kijken.

Werken met betekenisverhalen en verhalen uit grote tradities

Verhalen kunnen voor het kind de grote levensgebeurtenissen die impact kunnen hebben op het dagelijkse leven van het kind helpen te verwoorden. Levensgebeurtenissen zoals de geboorte van een broertje of zusje, of het verlies van een huisdier of familielid. Verhalen die hierbij aansluiting vinden, spreken de kinderlijke ervaringsdimensie aan en kunnen daarmee van betekenisgevende orde zijn.

Het gebruik van grote traditionele verhalen is van een andere orde. Het zijn verhalen uit andere tijden en andere culturen dan waarin wij nu leven. Hoewel de verhalen voor veel mensen nog van grote waarde zijn kunnen bepaalde beelden en uitdrukkingen - zeker voor kinderen - minder herkenbaar zijn.

*Janny van der Molen*⁹³ stelde een prachtig en verstaanbaar boek samen. Het is een kinderboek met verhalen uit de grote wereldreligies. *Janny van der Molen* is zelf moeder en was opzoek naar een soort kinderbijbel, maar dan met verhalen vanuit alle grote tradities. Het bleek er nog niet te zijn. Samen met meelezers vanuit verschillende culturele en religieuze achtergronden stelde zij het boek *Over engelen, goden en helden* samen. Het is ingedeeld in vijf delen: boeddhisme, jodendom, hindoeïsme, christendom en islam. In deze volgorde worden de grote religies middels de bekende verhalen aan het kind voorgesteld. Voorzien van mooie platen is het een boek dat het kind kan inwijden in de grote verhalen en wijsheden van de verschillende tradities. Het is een voedend en stimulerend boek dat afgestemd is op onze huidige samenleving. Het laat zien dat alle verhalen naast elkaar kunnen staan én iets moois te vertellen hebben.

⁹³ Molen, J., van der. *Over engelen, goden en helden. Verhalen uit grote wereldreligies*. Ploegsma Amsterdam 2008.

AUTHENTICITEIT

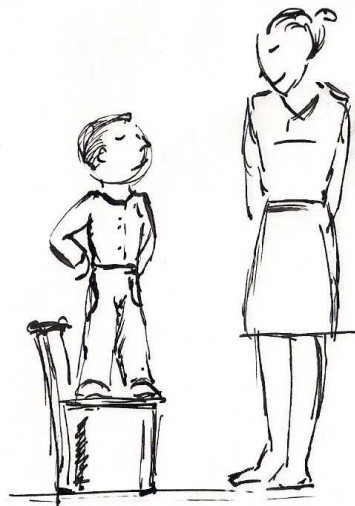
Dit hoofdstuk wil ik afsluiten met de grootste waarde die een mens of organisatie bezitten kan. Echtheid, puurheid of authenticiteit. Op deze plaats mag benadrukt worden dat de ideeën met betrekking tot de levensbeschouwelijke vorming - en het werkelijke concretiseren daarvan richting kind en ouder – per locatie moeten verschillen. Wil elk kindercentra de mogelijkheid krijgen een authentieke vorm van levensbeschouwelijke vorming neer te zetten, dan moet zij vrij zijn in haar eigen vertaling naar de praktijk.

Voor elke keuze die we daarin maken, geldt dat de echtheid van het kind bovenaan mag blijven staan. Kinderen worden vaak gezien als speelse, onbevungen wezens die zich nog niet bezighouden met de grootse dingen des levens. De kindertijd lijkt een paradijselijke periode waar menig volwassene jaloers op is.⁹⁴ Toch is in het kind alles al aanwezig. Alle wijsheid van generaties voor hen is aanwezig in het lichaam en in de geest van de kleine mens, 'klaar om ontsloten te worden'.⁹⁵

Vanuit deze wijsheid, in combinatie met hun onbevungenheid, raken kinderen vaak de kern van waar het in het leven om gaat. Voorbehoud is hen onbekend en in alle puurheid stellen kinderen vragen over het leven, de dood, vreugde, lijden, verdriet en blijdschap. De kleine mens filosofeert, theologiseert en stelt levensvragen, zoals de grotere mens dat doet. Zij hebben dan ook alle recht op goede begeleiding bij het stellen van deze authentieke vragen.

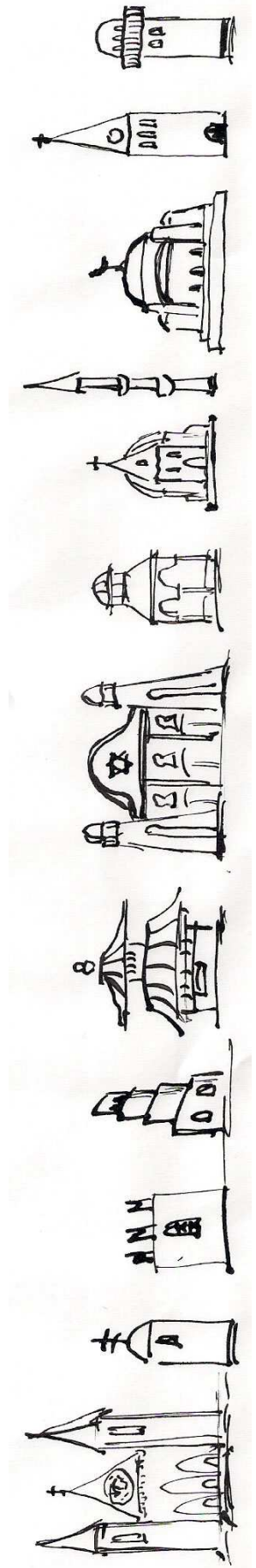
Met deze scriptie vertel ik niet dat we het kind de bijbel, de koran of de waaier der religies voor moeten houden om er vervolgens een keuze uit te moeten maken. Wat ik geprobeerd heb te zeggen is dat het kind deze grote ideeën en werelden toch wel ontmoet. Het is aan de grotere mensen om de vragen die zij daarbij stellen niet te beantwoorden met onze eigen waarheden of denkbeelden, het is aan de grotere mens hen te helpen bij het zelfstandig beantwoorden van de eigen grote vragen.

In een eerlijke benadering van het kind gaat het niet om het maken van een knielende beweging naar de kindertaal. Het is de houding waarmee je het kind op eenzelfde hoogte plaatst om op gelijk niveau te kunnen communiceren. Zodat de kleine mens ziet dat het goed is een eigen persoon te zijn; waardoor het vertrouwen ontwikkelt in het stellen van persoonlijke vragen en het uiten van de daarbij horende emoties, als onderdeel van het leven.



⁹⁴ Fiddelaers-Jaspers, R. *Kinderen en hun levensvragen bij de dood*. Te vinden in: *Praktische theologie. Nederlandstijdschrift voor pastorale wetenschappen*. Pagina 46.

⁹⁵ Ibidem.



Lijst van geraadpleegde literatuur:

- Andree, T., *Gelovig word je niet vanzelf, godsdienstige opvoeding van r.k. jongeren tussen 12 en 20 jaar*. Dekker & Van de Vegt Nijmegen 1983. Te vinden in: Bertram-Troost, G., 'Geloven in bijzonder onderwijs'. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003
- Andree, T., *Interreligieus leren. Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam* te vinden in: P. Hoogeveen, *Reader Inleiding Katechetiek*, Fontys Amsterdam 2002/2003, 33-46.
- Berding, J. *In de ban van het kind. Pedagogisch handelen in de kinderopvang*. Koninklijke Van Gorcum BV, Assen, 2005.
- Bertram-Troost, G., 'Geloven in bijzonder onderwijs'. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003.
- Bertram-Troost, G., 'Geloven in bijzonder onderwijs'. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Te vinden op: www.groevenbeek.nl
- Bertram-Troost, G., 'Geloven in bijzonder onderwijs'. Uitgeverij Boekencentrum Zoetermeer 2003. Te vinden op: www.onderzoekinformatie.nl/nl/oi/nod/onderzoek/OND1305410/
- Bodegraven, N. van, T. Kopmels, *Kriebels in je hersens. Activiteiten en gesprekken met jonge kinderen*. B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam 2005.
- Brysaert, M., *Psychologie*, Academia Press Gent 2006.
- Feldman, R.S., *Ontwikkelingspsychologie*, Pearson Education Benelux 2005.
- Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Verweij-Tijsterman, 1997. Te vinden in: Vermeer, H., R. van Ijzendoorn. *Kinderopvang: Een veilige basis?* Te vinden op: www.hechtingsstoornis.com
- Kuindersma, H., *Van kindervragen naar kindertheologie. Een introductie van een nieuwe godsdienst/pedagogische aanpak.*, te vinden in: *Praktische Theologie. Nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen*. Waanders Uitgevers Zwolle 2008. Nummer 1. Pagina 5 – 19.
- Oostdijk, A., J. van Remundt, *Alle kinderen bijzonder. Levensbeschouwelijk communicatie met aandacht voor identiteit*. Uitgeverij Damon Budel 2002.
- Miedema, S. *De comeback van God in de pedagogiek*, Waterinklezing VU 2000. Te vinden op: <http://home.zonnet.nl/daanmok/Onderwijs/Pedagogiek.html>
- Molen, J., van der. *Over engelen, goden en helden. Verhalen uit grote wereldreligies*. Ploegsma Amsterdam 2008.

Oosterbaan, W., *Een leesbare scriptie. Gids voor het schrijven van scripties, essays en papers*, Prometheus NRC Handelsblad Amsterdam Rotterdam 2008.

Riksen-Walraven, M. Rede: *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. Vossiuspers AUP Amsterdam 2000.

Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen. Didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs*. Kwintessens Uitgevers Hilversum 2004.

Tindemans, M., L. Tavecchio. *Als de kwaliteit van de kinderopvang goed is...*, Te vinden op: www.dokterdokter.nl

Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*, NZV Uitgevers Amersfoort 2008.

Vermeer, H., R. van IJzendoorn. *Kinderopvang: Een veilige basis?* Te vinden op: www.hechtingsstoornis.com

Verschuren, P., H Doorewaard, *Het ontwerpen van een onderzoek*, Uitgeverij Lemma BV Utrecht 2005.

Westerman, W., *Opzoek naar bezieling. Noodzaak voor een nieuw pedagogisch paradigma in een seculariserende samenleving*, Lezing april 2004, bron: www.icsnet.nl

Overige bronnen:

Centraal Bureau voor de Statistiek. Te vinden op www.cbs.nl

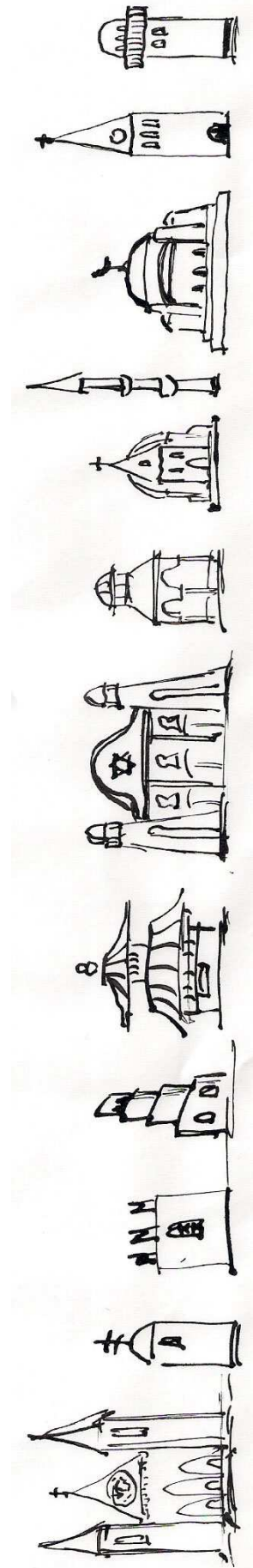
MOgroep Kinderopvang. Te vinden op: www.mogroep.nl

Kinderopvang BAMBINO. Te vinden op: www.bambino-kinderopvang.nl

Pedagogisch beleid kinderdagverblijf Het Kleine Rijk. Op te vragen via *Het Kleine Rijk* te Rotterdam.

BIJLAGEN

1. Over de literatuur.
2. Theologiseren met kinderen.



In de tweede helft van de twintigste eeuw leek het even klaar met de pedagogische aandacht voor de thematieken rond godsdienstige en levensbeschouwelijke opvoeding. Sinds het begin van de jaren negentig is het tij gekeerd. Godsdienstpedagogische stukken worden met verse inspiratie geschreven en onderzoeken naar zinverlening of levensbeschouwelijke identiteitsvorming, in zowel opvoeding als onderwijs, genieten van de belangstelling.

Mijn zoektocht naar geschikte literatuur heeft baat bij deze ontwikkelingen. Het valt me op dat er – alleen al de afgelopen vijf jaar – meerdere nieuwe boeken verschenen zijn omtrent *godsdienstige/levensbeschouwelijke vorming* en/of communicatie. Verschillende auteurs richten zich tot opvoeders, pedagogen en (aankomend) docenten in het basisonderwijs. Interessant is dat er literatuur verschijnt vanuit verschillende hoeken. Er verschijnen handboeken binnen de traditionele wegen, vanuit religieuze of onderwijskundige hoek. Maar er verschijnen net zo goed meer boeken over emotionele en spirituele omgang met kinderen, vanuit de meer seculiere hoek.

Dat de ogen gericht zijn op vernieuwende inzichten rondom levensbeschouwelijke vorming van - en levensbeschouwelijke communicatie met kinderen is niet verwonderlijk wanneer we alle veranderingen binnen onze samenleving in ogenschouw nemen. Betrokkenen worden uitgedaagd de eigen omgang met kinderen te overdenken.

Wat betreft het beleid in het onderwijs – maar ook wat samenstelling en achtergronden van kinderen in klassen betreft – is er veel veranderd. Een gemêleerde klas - waarin katholieke en protestantse kinderen godsdienstige les krijgen, naast een kind dat grootgebracht wordt binnen de Islam of het Hindoeïsme en naast een kind dat van huis uit helemaal niet met religiositeit in contact wordt gebracht - is een nog groeiende werkelijkheid.

Dat er behoefte is aan een nieuwe aanpak van religieuze en levensbeschouwelijke vorming, zowel binnen als buiten de klaslokalen, is begrijpelijk. Dit laat zich weerspiegelen in de verschillende handboeken, die er op dit terrein de afgelopen jaren in de kast zijn verschenen. Voor deze scriptie heb ik twee handboeken uit de kast gepakt. Omdat de beweegredenen van de auteurs aansluiten bij de vraag naar nieuwe vormen van *kijken en begeleiden*, is het interessant deze boeken – en achterliggende gedachten – hier kort te bespreken.

Verwonderen en Ontdekken:

Allereerst heb ik het boek *Verwonderen en Ontdekken* van de heren *Henk Kuindersma* en *Johan Valstar* gebruikt. Het is duidelijk dat de passie van de beide auteurs bij de aanstaande leraren van het basisonderwijs ligt. Zij staan voor de opgave hun leerlingen 'goede levensbeschouwelijk vorming' aan te bieden. Dit neemt niet weg dat dit boek bruikbare inzichten en handvatten biedt voor andersoortige werkvelden, zoals de kinderopvang waarin betrokken op verdiepende wijze met kinderen (willen) werken.

Er is geen eenduidig antwoord op de vraag naar wat 'goede' levensbeschouwelijke vorming zou moeten zijn, dat pretendeert dit boek ook niet. Dit neemt echter niet weg dat directe begeleiders, ouders, docenten, catecheten en belangstellenden na mogen denken over wat goede levensbeschouwelijke vorming zou kunnen zijn. Bijzonder aan dit handboek is dat het ruim de aandacht geeft aan modellen als *elementariseren* en *theologiseren met kinderen*. Daarnaast is het zichtbaar dat de auteurs de 'lastige' theologische begrippen niet schuwen, maar juist midden in de praktijk willen leggen.

Tijdens de ontwikkeling van *Verwonderen en ontdekken* zijn de auteurs geïnspireerd door het gedachtegoed van de Duitse godsdienstpedagogen *Karl Ernst Nipkow* en *Friedrich Schweitzer*. Voor de invulling van de didactiek hebben zij een Nederlandse variant gevonden. Het voeren van theologische gesprekken met kinderen krijgt binnen dit model een markante plaats. De achterliggende visie van de auteurs is, dat zonder **aandacht** voor de vragen en de gedachtewereld van kinderen er weinig qua religieuze en godsdienstige betekenis te leren valt.

Kuindersma en Valstar benoemen de basiscompetenties die van belang zijn binnen het verzorgen van kwalitatieve levensbeschouwelijk vorming. Allereerst mag een begeleider of docent zich openstellen om het kind te kunnen **waarnemen**, op de tweede plaats mag een begeleider of docent aandacht besteden aan het authentiek **interpreteren** van de persoonlijke gedachten en uitingen van het kind om hen, als derde punt, goed te kunnen **begeleiden** in de eigen religieuze en levensbeschouwelijke ontwikkeling.

De auteurs leggen een focus op het zelf ontwikkelen en construeren van een eigen unieke identiteit, deze benadering correspondeert met de benadering van het ontwikkelingsgerichte onderwijs. De motivatie, de vragen en de behoeften van de actief lerende leerling zijn daarin bepalend voor het pedagogische en didactische handelen.

Inhoudelijk gaat het de auteurs om de wisselwerking tussen de actuele ervaringen van het kind en de ervaring uit religieuze tradities en (bijbel)verhalen. Methodisch gezien kiezen zij voor de ontwikkeling van een rijke leeromgeving met brede leeractiviteiten. Binnen dit geheel krijgt het kind de ruimte voor theologische gesprekken waarin het draait om het zoeken naar en de verkenning van levensbetekenissen. De wisselwerking tussen de traditie van toen en de beleving van nu is gebaseerd op het principe van de 'wederkerige ontsluiting'.⁹⁶ Hiermee willen de auteurs het kind begeleiden in het ontwikkelen van een eigen begrip van het bestaan en de betekenisgeving van heilige geschriften en tradities.

⁹⁶ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 88

Levensbeschouwing Ontwikkelen:

Jef de Schepper, auteur van het boek *Levensbeschouwing ontwikkelen*, schreef zijn handboek omdat hij er tijdens zijn docentschap aan de Pabo achter kwam dat hij actuele literatuur omtrent zijn vak godsdienst/levensbeschouwing miste. Er is immers veel veranderd wat het onderwijs en het denken over dit specifieke vak betreft. Binnen zijn opleiding wordt er gewerkt met het didactische concept *Ontwikkeland Onderwijs* van *C. Van Parreren*. Van Parreren werkte - ten behoeve van het Nederlandse onderwijs - de ideeën van de Russische leerpsycholoog en onderwijskundige *Lev Vygotsky* uit.⁹⁷ *De Schepper* voelt zich uitgedaagd dit concept toe te passen op het vak godsdienst/levensbeschouwing. Tegelijk wil hij de basis van de ervaringscatechese meenemen en doordenken voor de veranderende situatie binnen het basisonderwijs. *De Schepper* richt zich, net zoals de auteurs van *Verwonderen en ontdekken*, tot de (aanstaande) docent. Toch is ook dit boek bruikbaar voor de levensbeschouwelijke vorming binnen de kinderopvang. Het boek geeft namelijk een complete weergave van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind vanaf het eerste jaar. Ook de wijze waarop *De Schepper* de veranderende samenleving benaderd en de religieuze begrippen hier een plaats in tracht te geven zijn van waarde wanneer men zich ten behoeve van het kind in de levensbeschouwelijke vorming zou willen verdiepen.

De Schepper streeft ernaar de analytische, zakelijke aanpak van Van Parreren en de gedreven, geïnspireerde benadering van de ervaringscatechese productief samen te voegen. *De Schepper* is van mening dat een louter cognitieve benadering binnen het primaire onderwijs niet geschikt is. Vanuit de praktijk en gesprekken met collega's en studenten ontdekt *De Schepper* een lijst van basisvaardigheden voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. De vaardigheden zijn voor hem het centrale punt. Ook is *De Schepper* er alert op dat alle aspecten binnen levensbeschouwing tot hun recht komen. Het gaat de auteur om een balans tussen denken, voelen en het handelen, waarbij hij de nadruk legt op verbeelding en creativiteit. Binnen de omgang met kinderen vindt *De Schepper* een combinatie van openheid en betrokkenheid erg van belang. Zoals het *Ervaringsgericht Onderwijs* al stelt, is betrokkenheid wezenlijk voor de gehele opvoeding en de vorming van een eigen levensbeschouwing. De vrijheid van het kind is minstens zo belangrijk, evenals de openheid van de professional tegenover het denken en voelen van het kind. *De Schepper* geeft de lezer geen vrijblijvende informatie. Hij ziet het als een uitdaging - voor elke professional - om betrokkenheid uit te dagen zonder te indoctrineren. Hij vindt het van belang dat het kind de eigen levensbeschouwelijke vaardigheden kan ontwikkelen door de breedte van het vak. Daarnaast vindt hij het van belang kennis te maken met de rijkdom van verschillende vormen van levensbeschouwelijke tradities. De auteur pleit niet voor systematiek of volledigheid, maar voor diepgang aan de hand van inhoud.

⁹⁷ Schepper, J. de, e.a., *Levensbeschouwing ontwikkelen*, pagina 79

In de vorm van dit begrip is het *theologiseren met kinderen* begonnen bij de godsdienstpдагоог Anton Bucher.⁹⁸ Hij deed rond 1990 onderzoek naar de opvattingen van kinderen omtrent de macht van God. Bucher voerde veel gesprekken met kinderen en kwam tot de conclusie dat zij niet alleen indringende vragen kunnen stellen, maar dat kinderen ook aangeven hier graag zélf over na te willen denken en in gesprek te willen gaan. Het verbaasde Bucher dat de kinderen tot zinnige redeneringen kwamen. Hij vond de kinderen dermate zorgvuldig nadenken over grote theologische vragen dat hij hen best ‘theologen’ wilde noemen. Bucher voegt hier wel aan toe dat het kind anders nadenkt dan een volwassene. Kinderen verkeren zich, zoals hij dat met Ricoeur beschrijft, in de fase van de *eerste naïviteit*.⁹⁹ Deze naïviteit omschrijft eerder een onbevangenheid dan een onwetendheid. In de fase van de *eerste naïviteit*, worden verhalen en indrukken nog niet getoetst door een vorm van *kritische reflectie*. In deze fase worden verhalen en symbolen zo goed als letterlijk opgevat. Bucher ziet dit als een natuurlijke periode binnen het leven van het kind dat op een geheel eigen wijze doorleefd mag worden. Van daaruit zal het kind zich ontwikkelen richting de fase van de *tweede naïviteit*, een fase waarin verhalen en symbolen wel met een (kinderlijke) vorm van kritische reflectie beluisterd en bekeken worden. Dit houdt in dat symbolen en verhalen nu ook meer figuurlijk verstaan kunnen worden. Het is binnen ons contact met kinderen van belang deze verschillen in fases voor ogen te houden.

Aan de hand van zijn onderzoek wil Bucher erop wijzen dat het voor het kind noodzakelijk is ‘een tegenover’ te hebben in de vorm van een opvoeder die op empathisch en terughoudende wijze het kind weet te begeleiden. Deze aanpak mag, volgens Bucher, niet gericht zijn op overdracht van kennis - ook al is dit een onderdeel van het geheel – ‘...maar op het bevorderen van het verstaan van godsdienstige uitingen door de kinderen zelf.’¹⁰⁰ Het gaat om de aandacht en het krijgen van een eigen ruimte zodat het kind een eigen geloofsverhaal kan leren construeren. Bucher wil laten zien dat kinderen zélf in staat zijn te bepalen wat zij met een godsdienstig aanbod kunnen en hij wijst ons daarin op het feit dat kinderen hier – onder goede begeleiding – toe in staat zijn.¹⁰¹

De kindertheologie wordt gedragen door een breed gezelschap van godsdienstpдагоогen, theologen, filosofen, docenten, onderzoekers en studenten van verschillende opleidingen. Zij zijn direct of indirect betrokken bij het internationale *Netwerk Kindertheologie*. Zij zien de ontwikkeling van het kind – in ontmoeting met de wereld van godsdienst en religie – als een godsdienstpдагоогische uitdaging. De kern van kindertheologie gaat volgens hen om het theologische gesprek, ‘...dit is geen losstaand gesprek, dit gesprek maakt deel uit van de reguliere godsdienstlessen en zijn bedoeld als verrijkende leermomenten in de alledaagse onderwijspraktijk’.¹⁰² Dit gesprek wil geen ‘goede antwoorden’ leren geven op de grote vragen, maar wil ruimte bieden om een gemeenschappelijke zoektocht te kunnen beginnen.

Vanuit dit *Netwerk kindertheologie* wordt gewerkt aan vernieuwingen binnen het godsdienstonderwijs. Zij publiceren over thema's als begeleiding bij omgang met bijbelverhalen, of over de ontwikkeling van authentieke beelden van God en Jezus en over het vieren van feest- en gedenkdagen.

Theologiseren met kinderen binnen de kinderopvang

⁹⁸ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 130 - 159

⁹⁹ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 130 - 159

¹⁰⁰ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 146.

¹⁰¹ Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 146.

¹⁰² Valstar, J., H. Kuindersma e.a., *Verwonderen & Ontdekken*, pagina 146.

In het introduceren van het *theologiseren met kinderen* wordt een specifieke keuze gemaakt. Het betekent namelijk het voorleggen van grootse theologische begrippen als God, de Messias rechtvaardigheid, vergeving en zonde.

Een kind van drie of vier kan prima aangeven wat zijn of haar betekenis van het goede, en daarmee van rechtvaardigheid is. Minder makkelijk wordt het wanneer het gaat om begrippen als God, Messias of de beleving van zonden en verlossing.

De beleving van deze begrippen zijn van invloed op de ervaring van het leven en de vorming van het zelfbeeld, maar het introduceren van deze begrippen kan in hoge mate indoctrinerend zijn.

Wanneer beginnen we wel aan deze grote vragen en begrippen en wanneer niet? Wanneer de vragen vanuit het kind komen heeft het kind naar mijn mening recht op een 'tegenover' in de vorm van een opvoeder die invoelend, maar terughoudend het kind kan begeleiden in de eigen waarnemingen en ervaringen. Overdracht van theologische kennis is niet aan de orde, ook gaat het er niet om de goede antwoorden op de grootse vragen te vinden. Het gaat erom het kind de eigen ervaringen te helpen ontsluiten en te verduidelijken. Kinderen zijn daar onder begeleiding prima zelf toe in staat. Door het *theologiseren met kinderen* als begrip en methode te introduceren kan er aan de ontmoeten met de verschillende religieuze achtergronden en aan de jaarlijkse feesten of rituelen een verdieping gegeven worden.



Illustraties: Roeland Kneepkens
www.roelandkneepkens.com