

Existentiële levenservaringen van het jonge kind

GEBRUIK VAN POËZIE BIJ HET BESPREKEN VAN EXISTENTIËLE
LEVENSERVARINGEN IN DE ONDERBOUW

SASKIA KERKMAN, 11445444

OPLEIDING LERAAR BASISONDERWIJS (PABO)

Voorwoord

De existentiële levenservaringen van het jonge kind. Het klinkt als een goede mond vol, waarbij je nog niet zeker weet wat je proeft. De vraagtekens ontstaan vooral bij het begrip 'existentiële levenservaringen'. Wat zijn dit? Wat is de relatie van deze ervaringen met het jonge kind? Waarom is dit onderwerp van belang? Deze vragen kwamen in mij op toen ik begon met het ontwerpen van mijn dichtbundel over existentiële levenservaringen.

De realiteit is dat elk mens, jong en oud, te maken krijgt met deze existentiële levenservaringen, oftewel ervaringen die invloed hebben op verschillende aspecten van het leven en de eigen identiteit, zoals de dood en een echtscheiding. Jonge kinderen zijn erg kwetsbaar ten opzichte van existentiële levenservaringen, vooral wanneer deze zich uiten tijdens cruciale fasen van hun ontwikkeling. Ik vond veel herkenning vanuit mijn eigen kindertijd. Hierin heb ik zelf ook te maken gehad met verschillende existentiële levenservaringen, die inderdaad ook invloed hebben gehad op mijn ontwikkeling.

Als leerkracht speel je een belangrijke rol in het leven van het kind tijdens deze ervaringen. Je bent een vertrouwenspersoon, een vangnet of misschien, vanuit een meer bescheiden rol, gewoon een gevoel van zekerheid. Om leerkrachten tegemoet te komen in het ondersteunen van jonge kinderen die te maken krijgen met existentiële levenservaringen, heb ik besloten om een dichtbundel te ontwerpen over deze ervaringen. Hierbij beperk ik mij niet alleen tot de levenservaringen met een negatieve lading, zoals ziekte en eenzaamheid, maar verdiep ik mij ook in existentiële levenservaringen met een positieve lading, zoals geboorte en vriendschap. Deze dichtbundel is niet bedoeld om antwoord te geven op de levensvragen van kinderen die ontstaan in zulke existentiële situaties, maar dient als een eenvoudig middel waarbij poëzie wordt ingezet om ruimte te creëren voor een open gesprek. Hierin kunnen de vragen en emoties van kinderen erkend worden en een plek krijgen.

Leer kinderen wat de waarde van het leven is door te vieren en te herinneren.

Saskia Kerkman

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inleiding	4
Samenvatting.....	5
Nederlands	5
English	6
Probleemanalyse	7
Aanleiding.....	7
Probleemstelling.....	7
Relevantie onderzoek.....	7
Hypothese	8
1. Existentiële levenservaringen.....	9
1.1 Existentiële levenservaringen.....	9
1.2 Existentiële levenservaringen en zingeving.....	10
1.3 Existentiële levenservaringen en eigen identiteit	12
1.3.1 Identiteitsontwikkeling.....	12
1.3.2 Existentiële levenservaringen en eigen identiteit	16
2. Aandacht voor existentiële levenservaringen in de onderbouw	18
2.1 Belang	18
2.2 Behoeftte van jonge kinderen	18
2.3 Rol van opvoeder.....	20
2.3.1 Dynamiek van ‘hechten en loslaten’ binnen relaties	21
3. Verschillende existentiële levenservaringen van jonge kinderen.....	23
3.1 Ervaringen met een negatieve lading.....	23
3.1.1 De dood	23
3.1.2 Ziekte	25
3.1.3 Echtscheiding.....	25
3.1.4 Geweld.....	26
3.1.5 Verhuizing.....	26
3.2 Ervaringen met een positieve lading.....	27
3.2.1 Geboorte	27
3.2.2 Feest	27
3.2.3 Vriendschap.....	27
3.2.4 Huisdier.....	28
3.2.5 Liefde	28
4. Poëzie	29

4.1	Wat is poëzie?	29
4.1.1	Vormen van poëzie.....	29
4.2	Poëzie in de onderbouw.....	31
4.3	Poëzie en de taalontwikkeling.....	32
4.4	Poëzie en existentiële levenservaringen	33
	Tussentijdse conclusie.....	35
	Ontwerp	36
	Opbouw	36
	Onderwerpen	37
	Poëzie	37
	Illustraties.....	37
	Uitgeven	37
	Onderzoeksaanpak.....	38
	Onderzoeksactiviteiten	38
	Tijdsplanning	38
	Methode van dataverzameling	39
	Randvoorwaarden.....	41
	Onderzoeksresultaten	42
	Nulmeting.....	42
	Nameting.....	43
	Vergelijking tussen nulmeting en nameting.....	44
	Eindconclusie.....	45
	Discussie	45
	Aanbevelingen.....	46
	Bibliografie	47
	Bijlagen	49
	Bijlage 1: Gespreksmodel	49
	Bijlage 2: Luisterwijzer.....	51
	Bijlage 3: Activiteitenlogboek.....	52

Inleiding

Existentiële levenservaringen zijn in het leven van ieder mens aanwezig. Hoe je daarmee omgaat, is per mens verschillend. Kenmerkend voor existentiële levenservaringen is dat ze je laten nadenken over het doel van het leven of zelfs over het doel van jouw bestaan. Dit kan een positieve of negatieve nadruk hebben. Ervaringen zoals ziekte, dood en scheiding zorgen voor grote vragen over het leven. Waarom maken we deze ervaringen mee? Wat betekent het leven voor jou? Allerlei vragen die in je op kunnen komen in zo'n situatie waarover gesproken moet worden. In een mensenleven moet er echter ook ruimte zijn voor de positieve dingen. Denk aan vriendschappen, liefde en nieuw leven. Dingen die hoop brengen en nieuwe moed. Dingen die je ook graag met anderen wilt delen.

Voor mensen, en dus ook voor kinderen, is het belangrijk om existentiële levenservaringen bespreekbaar te maken. Er moet ruimte zijn voor de eigen ervaringen, of deze nu positief of negatief zijn. Dit (ontwerp)onderzoek richt zich op deze behoefte van kinderen door poëzie in te zetten als middel om existentiële levenservaringen bespreekbaar te maken. Poëzie kan hierbij de ervaringen niet oplossen of veranderen maar poëzie kan wel ruimte maken voor een gesprek met een kind of tussen kinderen onderling. Het onderzoek neemt de volgende vraag als uitgangspunt: *Hoe kan poëzie worden ingezet in de onderbouw bij het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen?*

Dit onderzoeksrapport is volgens een aantal onderdelen uiteengezet om zo antwoord te kunnen geven op bovenstaande vraag:

- Probleemanalyse
- Theoretische verdieping
- Ontwerp van de dichtbundel 'Van begin tot eind'
- Onderzoeksaanpak
- Onderzoeksresultaten
- Tussentijdse conclusie en eindconclusie (incl. aanbevelingen en discussiepunten)

Samenvatting

Nederlands

Existentiële levenservaringen worden door Yalom (Yalom, 1980) beschreven als conflicten tussen een individu en de vele onvermijdelijkheden van het leven. Hermann (Herrmann, 2004) stelt dat deze ervaringen ons leren hoe we hiermee om moeten gaan en dat ze onze kijk op het leven bepalen. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) spreekt ook wel over sleutelervaringen die positief en negatief beleefd kunnen worden. De beleving van elke ervaring is per individu verschillend (zie §1.1). Jonge kinderen kunnen te maken krijgen met existentiële levenservaringen in een periode waarin zij nog volop in ontwikkeling zijn (zie §12.1.3). Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het onbegrepen kind, 2012) stelt dat de ontwikkeling wordt beïnvloed door alles wat het kind doet of meemaakt. Dit maakt kinderen kwetsbaar voor existentiële levenservaringen. Erikson (Erikson, Identity: youth and crisis., 1994) noemt in het kader van de identiteitsontwikkeling dat jonge kinderen altijd kwetsbaar zijn omdat zij zich cruciale levensfasen bevinden waarin betrouwbaarheid, continuïteit en hechting belangrijk zijn voor een goede ontwikkeling. Dit terwijl veel existentiële levenservaringen juist zorgen voor schommelingen in de stabiliteit van het leven van jonge kinderen en zo dus bepalend kunnen zijn voor de manier waarop kinderen zichzelf en hun identiteit (zullen) ontwikkelen.

Het is belangrijk om op een verantwoorde manier om te gaan met situaties waarin jonge kinderen te maken krijgen met existentiële levenservaringen. Fraiberg (Fraiberg, 2009) stelt dat veel opvoeders de neiging hebben om kinderen te beschermen voor pijnlijke ervaringen. Door het te ontkennen of het er simpelweg niet over te hebben, hopen ze dat kinderen hier niet door geraakt worden. De werkelijkheid is dat kinderen juist behoefte hebben aan aandacht voor de emoties die ze voelen bij een existentiële levenservaring. De problemen hoeven niet persé opgelost te worden, maar kinderen moeten zich wel gezien en gehoord voelen. Van Beek (Beek, 2000) voegt hieraan toe dat jonge kinderen juist begeleiding nodig hebben omdat ze zelf hun situatie niet kunnen overzien. Ze denken te zwart-wit, halen fantasie en werkelijkheid door elkaar en hebben een te korte spanningsboog. Als leerkracht en ouder is het juist daarom belangrijk om met ze in gesprek te gaan over datgene wat hen bezighoudt. Het kan lastig zijn om een gesprek over een existentiële levenservaring op gang te brengen. Kinderen moeten zich veilig voelen en durven vertellen over hun eigen ervaringen. Dit vraagt om een zekere mate van gehechtheid tussen kinderen en hun ouders, maar ook tussen kinderen en hun leerkracht (Hooijmaaijers, 2016).

Herder (Ebbers, 2010) beschrijft in de poëziegids poëzie als iets mysterieus, iets wat alles al in zich heeft en gevoelens oproept zonder deze hardop te noemen. Hans en Monique Hagen (Hagen H. &, 2019) noemen dat elk individu een persoonlijke beleving kan hebben bij een gedicht. Hierin geeft poëzie een zekere mate van vrijheid. Al vanaf de kleutergroepen zijn kinderen gefascineerd door het spelen met taal. Ze experimenteren al op jonge leeftijd met rijmwoorden en kunnen met volle aandacht luisteren naar een mooi gedicht of versje. Poëzie heeft daarnaast een positieve invloed op de taalontwikkeling van jonge kinderen (Imelman, 2019). Door middel van poëzie oefenen kinderen met hun fonemisch bewustzijn, leren ze boekentaal steeds beter begrijpen en trainen ze hun auditieve waarneming. Van der Kolk (Kolk, 2016) stelt dat taal een deur kan openen naar een vorm van controle. Dit zien we ook terug in de onderzoeksresultaten. Het gebruiken van poëzie om het gesprek mee te openen zorgde ervoor dat kinderen meer wilden vertellen over hun eigen ervaringen. Ze konden zichzelf identificeren met het gedicht en met elkaar waardoor er ruimte ontstond voor een goed gesprek over leuke én moeilijke onderwerpen. Poëzie is dus een mooie manier om een gesprek mee te openen omdat dit dicht bij de kinderen kan komen en omdat poëzie voor meer herkenning en inspiratie zorgt bij kinderen zoals Paus (Paus, 2014) ook stelt. Verhalen passen niet altijd perfect bij de persoonlijke situatie van een individu terwijl poëzie in een paar woorden de juiste snaar kan raken, of het nou gaat om liefde, geluk, angst of eenzaamheid. De dichtbundel die vanuit dit onderzoek is ontstaan laat dit ook al voorzichtig zien.

English

Existential experiences are described by Yalom (Yalom, 1980) as conflicts between an individual and the many inevitabilities of life. Hermann (Herrmann, 2004) states that these experiences teach us how to deal with these situations and that they determine our vision on life. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) calls these experiences 'key-experiences' that can be felt in a positive or negative way. The way you deal with each situation is different for each individual (§1.1). Young children also have to deal with existential experiences in a phase of their lives in which their identity is still developing (§12.1.3). Hendriksen (Hendriksen, *Het verhaal van het onbegrepen kind*, 2012) states that the identity is influenced by everything the child does or encounters. Erikson (Erikson, *Identity: youth and crisis.*, 1994) explains in his theory on identity development that young children always will be vulnerable to existential experiences, because they are in certain phases of their lives in which reliability, continuity and emotional attachments are crucial for their development. But many of the existential experiences, like separation, death, but also the birth of a brother or sister, cause fluctuations in the stability of the lives of young children. Existential experiences have a lot of effect on the identity of young children and will determine the way children develop.

It is important to deal with these situations in which young children are confronted with existential experiences responsibly. Fraiberg (Fraiberg, 2009) states that many caretakers and educators have the urge to protect children from painful experiences like death, separation or illness. By denying the situation, or simply not talking about it, they hope to keep the children from getting hurt. The truth is that many children have the need for attention for the emotions they feel during an existential experience. Problems do not necessarily have to be solved, but children must feel like they are being seen and heard. Van Beek (Beek, 2000) adds that specifically young children need guidance, because they cannot comprehend their situation themselves. They think in black-and-white, mix fantasy with reality and they have a short span of attention. As a teacher and a parent, it is very important to talk with them about the things that are bothering them. Unfortunately, it can be hard to start a conversation about existential experiences. Children must feel safe and feel courageous enough to tell about their own experiences. This requires a certain amount of attachment between children and their parents, but also between children and their teacher (Hooijmaaijers, 2016).

Herder (from the 'Poëziegids') (Ebberts, 2010) describes poetry as something mysterious, something that already has everything within itself, and brings out emotions without saying them out loud. Hans and Monique Hagen (Hagen H. &, 2019) state that every individual can experience a poem on a personal level. You could say that poetry gives a certain amount of freedom. It already starts in kindergarten with a fascination for their language. Children experiment with rhyming from an early age and they can listen with full attention to a rhythmic poem with a fluent melody. Besides, poetry can have a positive influence on the language development of young children (Imelman, 2019). With poetry, children practice with their phonemic awareness, learn to understand the writing language and develop their auditory perception. Van der Kolk (Kolk, 2016) states that language can give people a form of control. This is reflected in the results from this research in which different methods were used to start the conversation with children about existential experiences. Using poetry as a conversation starter led to children being more willing to tell about their own experiences. They were able to identify themselves with the poem and with each other, which created space for a conversation about fun and difficult subjects. Reading a poem can indeed be a great way to start a conversation because it makes it easier for children to identify with and it could create even more recognition and inspiration for children like Paus (Paus, 2014) explains. Stories do not always go with the personal situation of an individual, whilst poetry can hit the right notes in a few words, no matter the emotion. The poetry collection that has been developed from this research already shows this.

Probleemanalyse

Aanleiding

Wanneer je de statistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek bekijkt (zie §2.1), ontdek je dat veel kinderen al op jonge leeftijd te maken krijgen met existentiële levenservaringen zoals de dood, scheiding of geweld. In het basisonderwijs wordt hier verschillend mee omgegaan. De ene leerkracht besluit het gesprek aan te gaan met de groep wanneer er iemand komt te overlijden of wanneer ouders gaan scheiden, maar de ander vermijdt het gesprek juist.

Probleemstelling

Dit ontwerponderzoek is bedoeld om meer handvatten te bieden voor leerkrachten in de onderbouw en is in april 2019 gestart door middel van de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan poëzie worden ingezet in de onderbouw bij het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen?

Bij deze onderzoeksvraag horen de volgende deelvragen die in het theoretisch kader beantwoord zullen worden:

- Wat zijn existentiële levenservaringen?
- Wat voor invloed hebben existentiële levenservaringen op de identiteit van jonge kinderen?
- Moeten existentiële levenservaringen bespreekbaar worden gemaakt in de onderbouw?
- Wat is poëzie?
- Wat is de invloed van het gebruik van poëzie op de taalontwikkeling van jonge kinderen?
- Leent poëzie zich voor het bespreken van existentiële levenservaringen in de onderbouw?

In het theoretisch kader zijn de existentiële levenservaringen uiteengezet, waarbij er gekeken is naar de invloed van deze ervaringen op de ontwikkeling van jonge kinderen en naar het belang van en de behoefte aan aandacht voor deze ervaringen in de klas. Hierbij is onder andere literatuur van Yalom (Yalom, 1980), Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987), Imelman (Imelman, 2019) en Hendriksen (Hendriksen, *Het verhaal van het kind.*, 2011) gebruikt. Daarnaast wordt er in het theoretisch kader gekeken naar het gebruik van poëzie in het onderwijs en de bijdrage die poëzie kan leveren bij het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen. Dit is onderzocht vanuit de literatuur van Ebberts (Ebberts, 2010), Hagen (Hagen H. &, 2019) en Paus (Paus, 2014). Het ontwerp is op basis van dit theoretisch kader ontstaan in de vorm van een originele dichtbundel over existentiële levenservaringen voor de onderbouw. Het onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van de onderzoekscyclus zoals beschreven door Van der Donk (Donk, 2016).

Van september 2019 tot januari 2020 is het eerste deel van de innovatiecyclus doorlopen tot een uiteindelijk ontwerp van de dichtbundel. In de periode van februari tot april 2020 is het tweede deel van de innovatiecyclus doorlopen, waarbij de functionaliteit van de combinatie van poëzie en existentiële levenservaringen in de praktijk is onderzocht. In juni 2020 is het onderzoek definitief afgerond en wordt het onderzoek verdedigd op de conferentie van 25 juni 2020.

Relevantie onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten handvatten te bieden bij het bespreken van existentiële levenservaringen in de onderbouwgroepen. Deze handvatten worden geboden in de vorm van een dichtbundel die ontworpen wordt naar aanleiding van een uitgebreid onderzoek naar zowel het theoretische aspect als de bruikbaarheid voor de beroepspraktijk.

Hypothese

De verwachting voor dit onderzoek is dat poëzie kan bijdragen aan het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen in de onderbouwgroepen van de basisschool. Deze verwachting is gebaseerd op de inhoud van het theoretisch kader, waaruit blijkt dat het niet alleen belangrijk is om existentiële levenservaringen bespreekbaar te maken (zie §2.1) maar dat poëzie zich hier ook uitstekend voor leent (zie §4.4).

In de tussentijdse conclusie van november 2019 wordt er op deze hypothese gereflecteerd vanuit het eerste deel van de innovatiecyclus. In de eindconclusie van juni 2020 wordt er nogmaals gereflecteerd op deze hypothese vanuit het tweede deel van de innovatiecyclus.

1. Existentiële levenservaringen

De Schepper (Schepper, 2015) spreekt over onze eigen levenservaringen en belevingen als de meest fundamentele aspecten van het leven. De dingen die we meemaken bepalen de keuzes die we maken, de waarden die we belangrijk vinden en de waarde die we aan het bestaan, aan onze existentie, hechten. Maar wat zijn dan existentiële levenservaringen? Welke verbanden zien we tussen existentiële levenservaringen en de zingeving van jonge kinderen (4 tot 8 jaar)? Wat is de invloed van deze ervaringen op de identiteitsontwikkeling van het jonge kind? En waarom is het belangrijk om hier ook in de onderbouw aandacht aan te besteden?

In de eerste twee hoofdstukken van dit theoretisch kader worden de antwoorden op deze vragen verder uiteengezet. In hoofdstuk drie worden de verschillende existentiële levenservaringen van jonge kinderen besproken. In hoofdstuk vier wordt er gekeken naar het werken met poëzie in de onderbouw vanuit de taalontwikkeling en de existentiële levenservaringen. De theorie uit deze vier hoofdstukken vormt de basis voor het ontwerp van de dichtbundel.

1.1 Existentiële levenservaringen

Filosoof Eberhard Herrmann (Herrmann, 2004) noemt in zijn boek *'Religion, reality and a good life'* existentiële levenservaringen, ervaringen die de onvermijdelijkheden van het leven laten zien en ons leren hoe we hier goed mee omgaan. Deze definitie van existentiële levenservaringen geeft hij vanuit de filosofische theorie van het pragmatische realisme, dat ervan uitgaat dat je de situaties die je tegenkomt accepteert zoals ze zijn, waarbij de nadruk ligt op de keuzes die je maakt en waarom je die maakt. Herrmann stelt dat existentiële levenservaringen je kijk op het leven bepalen, omdat deze ervaringen door iedereen anders beleefd worden en dus voor elk individu verschillend zijn. Deze soort ervaringen, of zoals Herrmann spreekt over de 'onvermijdelijkheden van het leven', kunnen echter wel overeenkomen. Zo krijgen veel mensen te maken met geluk, schuld of rouw, maar gaat iedereen hier verschillend mee om. Yalom (Yalom, 1980) voegt hieraan toe dat een existentiële levenservaring bestaat uit een conflict dat voortkomt uit een confrontatie van het individu met een van deze onvermijdelijkheden van het leven. Hij spreekt hierbij over de dood, vrijheid, eenzaamheid en nutteleloosheid als de vier belangrijkste zorgen van de mens. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) noemt deze existentiële levenservaringen ook wel sleutelervaringen of kritische incidenten, die een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op je huidige denken en handelen. Hierbij noemt hij niet alleen negatieve ervaringen, maar ook positieve ervaringen die als existentiële levenservaringen beschouwd kunnen worden. De context waar deze ervaringen in plaatsvinden is echter voor elk individu verschillend.

Door de onderlinge verschillen waar Herrmann (Herrmann, 2004) en Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) over spreken, is het mogelijk dat een levenservaring voor de een meer existentiële vragen oproept dan voor de ander. Brouwers (Brouwers, 2010) stelt hierbij dat jonge kinderen situaties heel intens kunnen beleven, waarbij er dus meer existentiële vragen los kunnen komen bij een nieuwe (levens)ervaring dan bij een volwassene. Dit hoeft echter niet bij elk jong kind het geval te zijn. Daarnaast kan het zijn dat een kind geen tot weinig existentiële levenservaringen meemaakt tot een zekere leeftijd. Dit verschil in levensloop per kind, oftewel per individu, zorgt voor een grote diversiteit aan persoonlijkheden en levenservaringen binnen een groep en binnen een school. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) spreekt hierbij over verschillen in leefwereld die allemaal invloed hebben op de ontwikkeling van het kind. Ook deze existentiële levenservaringen dragen bij aan het vormen van de leefwereld van een kind, en hebben dus invloed op de ontwikkeling.

1.2 Existentiële levenservaringen en zingeving

Verweij & Jaspers (Verweij, 2011) noemen een filosofische reflectie, zoals die van Herrmann (Herrmann, 2004), noodzakelijk bij het omgaan met existentiële levenservaringen en de vragen die hieruit voortkomen. Doordat deze existentiële ervaringen veroorzaakt worden door aspecten van de existentie op zich, staan deze ervaringen vaak in verband met de zingeving, oftewel de zin van het leven. Zulke ervaringen kunnen soms de meest complexe knooppunten zijn in de ontwikkeling van een individu. De Schepper (Schepper, 2015) beschrijft in *'Levensbeschouwing ontwikkelen'* de zeven fasen van levensbeschouwing waarin mensen deze zingeving ontwikkelen. Deze theorie wordt ook wel de *'Faith Development Theory'* genoemd, en is bedacht door James Fowler (Fowler, 1981), waarbij hij zich heeft laten inspireren door onder andere de identiteitsontwikkeling van Erik Erikson (zie §1.3.1). Hierbij is er sprake van ontwikkeling binnen elke fase en lopen deze fasen vloeiend in elkaar over, waarbij leeftijds aanduidingen relatief zijn. Iedereen ontwikkelt zich tenslotte op een ander tempo en op een andere manier. Om deze reden is het overzicht hieronder niet beperkt tot alleen de eerste twee fasen, die alleen relevant lijken voor de onderbouw wanneer je kijkt naar de leeftijds aanduiding. Het overzicht omvat de eerste drie fasen die de gehele basisschoolleeftijd omvatten omdat er in de onderbouw ook sprake kan zijn van kinderen die qua ontwikkeling voorlopen en een fase verder zijn dan hun leeftijd doet denken.

Fase	Benaming	Leeftijds aanduiding	Algemeen beeld
0	Ongedifferentieerde levensbeschouwing	0 tot 2/3 jaar	Er is nog geen sprake van echte levensbeschouwing, maar wel een emotionele basis van latere levensbeschouwing in relatie tot ouders/verzorgers. In deze fase ontstaat het 'oer-vertrouwen of -wantrouwen' wat de basis legt voor de verdere ontwikkeling. De overgang naar de volgende fase begint met het uitdrukken van het eigen denken in mondelinge taal.
1	Intuïtief-projecterende levensbeschouwing	2/3 tot 7 jaar	Samenhang en zingeving in het leven worden door middel van imitatie en identificatie overgenomen van de ouders/verzorgers. Dit gebeurt onbewust, waarbij het kind alles vanuit een ik-perspectief ziet en nog geen goede scheiding kan maken tussen werkelijkheid en verbeelding. Het kind wordt beïnvloed door voorbeelden, acties en verhalen van volwassenen in de nabije omgeving. De overgang naar de volgende fase vindt plaats na de verschuiving van het pre-operationeel denken naar het concreet operationeel denken, waarbij het denken logischer en flexibeler wordt.

2	Mythisch-letterlijke levensbeschouwing	6/7 tot 11/12 jaar	Verhalen zorgen voor samenhang en zingeving waarbij symbolische verhalen letterlijk en concreet worden opgevat. In deze verhalen zit de zingeving verstopt en 'gevangen'. Er wordt een aparte wereld onderscheiden naast de eigen ervaringswereld. Wanneer verhalen tegenstrijdigheden bevatten en botsen met andere verhalen, kan het kind steeds beter reflecteren op de zingeving. Dit is het begin van de overgang naar 'fase 3', waarbij het formeel operationeel denken een plek krijgt.
---	--	--------------------	---

Figuur 1: Levensbeschouwelijke ontwikkeling 0 tot 12 jaar (Schepper, 2015) (Fowler, 1981).

Fowler (Fowler, 1981) erkent dat kinderen in de eerste fasen van hun ontwikkeling beïnvloed worden door de traditie of het geloof van het gezin, maar hij probeert per fase een algemeen beeld te schetsen. Twee jaar eerder dan Fowler sprak ook Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) in zijn boek *'The ecology of human development (...)'* over de invloed van verschillende omgevingsfactoren, ook wel systemen genoemd, op de ontwikkeling van kinderen. Hij noemt deze systemen ook wel de netwerken van relaties, die ook weer in relatie staan tot elkaar. Bronfenbrenner noemt het gezinsleven het *microsysteem*, het kleinste systeem van deze vijf factoren, waarin kinderen zich bevinden. Dit *microsysteem* wordt beïnvloed door alles wat kinderen buiten het gezin beleven, zoals situaties en relaties op school. Dit invloedrijke netwerk noemt hij het *mesosysteem*. Dit *mesosysteem* wordt weer beïnvloed door het *macrosysteem*. Hieronder verstaan we onder andere religie, de politieke situatie van het land, cultuur, en de plaats van media in de samenleving, oftewel de factoren waar Fowler (Fowler, 1981) ook over spreekt. Naast deze drie netwerken onderscheidt Bronfenbrenner nog twee netwerken die invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen en het gezinsleven (*microsysteem*), namelijk het *exosysteem*, de kringen waarin ouders zich verkeren, en het *chronosysteem*, dat alle veranderingen in de levensomstandigheden die blijvende sporen nalaten omvat. Denk aan echtscheiding, verhuizing, dood of ziekte van een familielid, ontstaan van een samengesteld gezin, etc.

Culturele bepaaldheid

Onder het *macrosysteem* valt ook de culturele bepaaldheid. Hieronder verstaan we de invloed van de heersende cultuur op kennis, opvoeding, historie, etc. Vroom schrijft in het boek *'Religie in het onderwijs'* van Miedema (Miedema, 2006) vanuit een levensbeschouwelijk perspectief over deze culturele bepaaldheid. Hij geeft een voorbeeld van het Westerse oogpunt op reïncarnatie. We denken vaak dat we exact weten hoe de vork in de steel zit, maar Vroom legt uit dat de culturele bepaaldheid voor een ander perspectief zorgt. De Westerse cultuur is bij reïncarnatie meer ontwikkelingsgericht, waarbij je steeds een stapje vooruitgaat. De Oosterse cultuur gaat bij reïncarnatie juist uit van een proces van menswording. De maatstaven voor het betere leven zijn dus verschillend.

Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) spreekt ook over culturele bepaaldheid in de vorm van sociaal-culturele factoren. Dit geheel aan sociaal-culturele factoren bepaalt de leefwereld van een kind, die weer van invloed is op de ontwikkeling van het kind. Erikson (Erikson, *Identity: youth and crisis*, 1994) voegt hieraan toe dat de algemene doelen en systemen binnen een cultuur bewust of onbewust de opvoeding van een kind bepalen. Vanuit de culturele bepaaldheid wordt besloten wat het beste is voor het kind. Daarnaast heeft de culturele omgeving ook directe invloed op het kind

door de ideeën en concepten die worden overgebracht. Zo heeft de culturele bepaaldheid invloed op het persoonlijke karakter.

Existentiële levenservaringen

Onder het *chronosysteem* vallen de existentiële levenservaringen die kinderen meemaken, en die ook invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen. Hierbij hebben het *exosysteem* en het *macrosysteem* ook weer invloed op het *chronosysteem*. De manier waarop anderen omgaan met en denken over existentiële levenservaringen heeft invloed op de houding van kinderen tegenover deze ervaringen. Als je ‘fase 1’ bekijkt in de levensbeschouwelijke ontwikkeling (zie ‘figuur 1’), dan zie je dat kinderen in deze fase moeite hebben met het onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid. Fowler (Fowler, 1981) noemt bij deze fase dat kinderen zich voor het eerst bewust worden van zichzelf, maar ook van de dood, ziekte en andere onderwerpen die door de mensen om hen heen veel vermeden worden.

Wanneer kinderen in deze fase in aanraking komen met een existentiële levenservaring zoals een ziek familielid, is het lastig om fantasie en realiteit gescheiden te houden, waardoor er angst kan ontstaan. Deze oer-emotie, zoals Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het onbegrepen kind, 2012) deze angst noemt, is altijd een reactie op gevaar. Dit kan een concrete angst zijn zoals oorlog of een ongeluk maar ook een persoonlijke angst, een intuïtieve angst, zoals een dreigende echtscheiding of het verhuizen naar een nieuwe plek. Voor een jong kind maakt het niet uit of het een concrete of een intuïtieve angst betreft, ze voelen angst en zijn dus bang. Vooral indrukwekkende onderwerpen, zoals een oorlog of milieuramp, kunnen een grenzeloze fantasie oproepen die kinderen niet meer tot de juiste proporties kunnen terugbrengen. Angst die voortkomt uit het onvermogen om fantasie en werkelijkheid te scheiden, maakt jonge kinderen (met name kleuters) gevoelig voor existentiële levenservaringen. Imelman (Imelman, 2019) noemt dat kinderangsten die vrijkomen bij een existentiële ervaring niet altijd makkelijk te begrijpen zijn voor ouders of leerkrachten, omdat het verband met de ervaring niet altijd zichtbaar aanwezig is. Angst kan in veel verschillende situaties voorkomen, en is vaak een onderliggende emotie als reactie op een ervaring. Voor kinderen is angst een gevoel dat allesomvattend lijkt, maar ondertussen ook geen duidelijke bestemming heeft. Bij jonge kinderen wordt deze angst vaak opgeroepen vanuit ‘vrees’ voor denkbeeldig gevaar. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979) stelt hierbij dat intense, sensitieve en directe interactie belangrijk is, om de ontwikkelingskansen van kinderen optimaal te benutten. Hierbij is een ondersteunende rol van de opvoeder, zowel ouder als leerkracht, noodzakelijk om goed met nieuwe ervaringen, emoties en veranderingen om te gaan.

1.3 Existentiële levenservaringen en eigen identiteit

1.3.1 Identiteitsontwikkeling

Identiteit

Wanneer je verschillende literaire bronnen raadpleegt over het onderwerp ‘identiteit’, zul je niet snel een duidelijk definitie tegenkomen. De een verstaat onder identiteit alleen het eigen zelfbeeld, waar de ander ook kijkt naar de eigen rol in externe situaties. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) spreekt over identiteit in de zin dat elk mens op zoek is naar en behoefte heeft aan een eigen identiteit, waarbij niet alleen wordt gekeken naar de eigen persoonlijkheid en het eigen zelfbeeld, maar ook naar de eigen rol naar buiten toe. Deze eigen identiteit groeit in relatie tot de algemene ontwikkeling van de mens en de omgeving waarin je je bevindt. Naarmate je ouder wordt, ontdek je steeds meer een eigen ‘ik’, die invloed heeft op het gedrag dat je uit. Dit betekent niet dat je als jong kind nog geen eigen identiteit hebt, maar wel dat die misschien nog niet volledig tot uiting gekomen is. Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) noemt dat de identiteit van een kind al vanaf ongeveer het derde jaar vorm begint te krijgen. Het kind lijkt constant bezig met het vormen van een eigen willetje, waarbij hij vanaf een jaar of vier een duidelijk besef krijgt van het eigen ‘ik’.

Identiteitsontwikkeling

Een eigen identiteit heb je volgens Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987) pas wanneer je een unieke persoonlijkheid hebt ontwikkeld die zich uit in je zelfbeeld en wereldbeeld. Oftewel, je eigen identiteit staat in verband met identificatie met jezelf en met je eigen omgeving. Erikson (Erikson, *Identity: youth and crisis*, 1994) schrijft echter ook dat kinderen zeker een eigen identiteit hebben. De identiteitsverwarring in de puberteit waar Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987) over spreekt (blz. 15) kan immers niet zonder identiteit plaatsvinden. De ontwikkeling van deze eigen identiteit heeft Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987) vastgelegd in acht fasen, door hem *'The eight stages of man'* genoemd. Hierbij is de manier waarop je een fase afsluit bepalend voor de manier waarop de volgende fase doorlopen wordt. Volgens Erikson (Erikson, *Identity: youth and crisis*, 1994) krijgt elk mens per fase te maken met een crisis die de aanpak van nieuwe crises en het verloop van de eigen ontwikkeling bepaalt. Hierbij gaat het niet om een bedreiging of om een ramp, maar om een cruciale periode waarin er een ommekeer plaats vindt in de identiteit en het gedrag, waarbij er veel potentie is voor een verdere ontwikkeling en een overgang naar de volgende fase. De mate waarin een crisis wordt opgelost is hierbij echter niet relevant. Het gaat volgens Erikson alleen om de mate waarin en de manier waarop een crisis gebruikt wordt bij het succesvol aanpakken van nieuwe crises. De identiteit die zich hierbij langzamerhand ontwikkelt, zorgt voor een overbrugging, een rode lijn, tussen deze verschillende ontwikkelingsfasen.

Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) beschrijft ook de acht fasen van identiteit die door Erikson bepaald zijn. Hooijmaaijers spreekt per fase over een identiteitsconflict (lees: crisis (Erikson, *Childhood and society*, 1987)) dat bepalend is voor de rest van de ontwikkeling van het kind. Omdat deze ontwikkelingsfasen de basisschoolleeftijd overstijgen, is net als bij het weergeven van de levensbeschouwelijke ontwikkeling (zie §1.2), het overzicht hieronder beperkt tot de voor dit onderzoek relevante ontwikkelingsfasen. Dit betekent dat alleen de eerste vier fasen uiteengezet zijn en de overige vier fasen minder uitgebreid toegelicht worden. De beschrijvingen van de fasen van identiteit van Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) zijn per fase aangevuld vanuit de originele toelichting van Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987).

Fase	Identiteitsconflict	Leeftijds aanduiding	Algemeen beeld
0	Basisvertrouwen vs. Basiswantrouwen	0 tot 1 jaar	Door regelmaat, structuur en liefdevolle zorg ontwikkelt het kind een basisvertrouwen in de ouders en omgeving. Voorspelbaarheid in het tegemoetkomen aan de behoeften van het kind bevestigt dit vertrouwen. Dit basisvertrouwen vormt later een letterlijke basis voor het vertrouwen in de wereld en een fundamenteel vertrouwen in de eigen betrouwbaarheid. Identiteit vormt zich in het bewustzijn van de continuïteit en structuur in hun omgeving. Wanneer er tekorten ontstaan in de behoeften van het kind zoals hierboven beschreven, kan er basiswantrouwen ontstaan. Vanuit dit basiswantrouwen hebben kinderen de neiging om anderen

			af te wijzen maar ook juist te claimen. Hierdoor kan er een ernstige vervreemding ontstaan.
1	Autonomie vs. Schaamte en twijfel	2 tot 3 jaar	Kinderen ontwikkelen nieuwe vaardigheden waarmee ze de basis leggen voor zelfcontrole en het gevoel van eigenwaarde. Hier kan ook de basis voor het goed omgaan met anderen worden gelegd, afhankelijk van hoe opvoeders hierop inspelen. Vanuit deze autonomie ontstaat competentie. Bij een negatieve benadering of het stellen van te veel eisen door een ouder of leerkracht, kan er schaamte of twijfel ontstaan. Hierbij is het kind zich erg zelfbewust en voelt het zich kwetsbaar en aangekeken. In deze fase kan faalangst ontstaan en meegenomen worden naar latere fases.
2	Initiatief vs. schuldgevoel	3 tot 6 jaar	Vanuit de toenemende autonomie en competentie beginnen kinderen meer initiatieven te nemen. De identiteit van het kind begint zich meer te vormen. Het kind lijkt 'meer zichzelf' en actiever. Kinderen ontwikkelen een toenemende gretigheid om nieuwe dingen te leren en te ontdekken. Hierin moeten ze een balans leren te vinden tussen gretigheid en de eisen van hun omgeving. Confrontaties met andere kinderen of ouders kunnen voor schuldgevoelens zorgen over hun ideeën en acties. Dit kan zorgen voor jaloezie, rivaliteit en angst. Hierin moeten kinderen begeleid worden door ouders en leerkrachten. Kinderen in deze fase hebben begrip en bevestiging nodig waarbij ze zichzelf als waardevol leren ervaren. Aan het eind van deze fase begint het kind niet meer alleen identificatie te zoeken bij de ouders maar ook bij andere kinderen die hetzelfde doen en leuk vinden. Het kind leert zo om vanuit een realistisch perspectief naar identiteit en eigen doelen te kijken.

3	IJver vs. minderwaardigheid	7 tot 12 jaar	Vooraf op school leren kinderen in deze fase veel nieuwe vaardigheden. Naast vaardigheden hebben ze de mogelijkheid om veel nieuwe kennis op te doen waarbij creativiteit een rol begint te spelen. Kinderen hebben bevestiging nodig in hun vaardigheden en kennis door ouders en leerkrachten, en zoeken deze bevestiging ook. Er ontstaat een besef bij het kind dat het leren van deze nieuwe vaardigheden belangrijk is voor zijn eigen toekomst. Het kind wil nieuwe dingen leren, heeft meer aandacht en meer doorzettingsvermogen. De ontwikkeling van kinderen kan in deze fase verstoord raken wanneer de opvoeding van huis uit niet voldoende lijkt te zijn voor de verwachtingen op school waarbij de mijlpalen uit eerdere fasen lijken weg te vallen. Er kunnen gedrags- of emotionele problemen ontstaan wanneer kinderen langdurig overvraagd worden. School lijkt een cultuur op zichzelf te worden waar eigen doelen en grenzen bestaan binnen een ingewikkeld sociaal systeem. Er kunnen minderwaardigheidsgevoelens ontstaan wanneer ze niet de bevestiging krijgen van de belangrijke personen om hen heen. Kinderen kunnen hierin terugvallen naar eerdere fasen en een stukje identiteit verliezen. Hierbij krijgen ze het gevoel dat huidskleur, achtergrond van hun ouders en modebewustheid alleen nog de waarde van hun leven bepalen in plaats van hun verlangen naar leren. Wanneer deze fase niet goed afgesloten wordt kan dit leiden tot een isolement waarin het kind zichzelf en zijn omgeving beperkt tot datgene wat noodzakelijk is, zoals school en werk.
---	-----------------------------	---------------	--

Figuur 2: Identiteitsontwikkeling (Hooijmaaijers, 2016) (Erikson, Childhood and society, 1987))

Tussen het 12^{de} en 18^{de} levensjaar ontstaat er in 'fase 4' een conflict waar de eigen identiteit een grotere rol begint te spelen. Hierbij staat de eigen identiteit tegenover de rolverwarring. Juist in de puberteit ontdekken jongeren wie ze echt zijn en maken ze daar keuzes in die van belang zijn voor hun identiteitsvorming. Lukt dit niet? Dan kan er identiteitsverwarring ontstaan. Volgens Erikson

(Erikson, *Childhood and society*, 1987) wordt het succes van deze fase bepaald door het hebben of ontbreken van succes in eerdere fasen. Vervolgens ontstaat er in de 20' er jaren ('fase 5') een conflict tussen de aansluiting bij anderen tegenover een isolement. In deze fase wordt de eigen identiteit belangrijker en vanuit deze identiteit kunnen serieuze relaties opgebouwd worden. 'Fase 6' volgt vrij vlot op 'fase 5' en omvat het 20^{ste} tot het 50^{ste} levensjaar, waarbij mensen het vermogen ontwikkelen om ook aan anderen te denken. Het eigenbelang kan weggeschoven worden wanneer het op het belang van anderen aankomt. Hier ontstaat een conflict tussen voortplanting tegenover alleen blijven. De laatste fase vormt de periode van reflectie vanaf het 50^{ste} levensjaar. In deze fase ontstaat er een conflict tussen zelfvertrouwen en wanhoop en walging. Je kijkt terug op je leven en vormt een conclusie over de zin van het leven.

1.3.2 Existentiële levenservaringen en eigen identiteit

Hendriksen (Hendriksen, *Het verhaal van het onbegrepen kind*, 2012) noemt dat alles wat een kind doet of meemaakt, invloed uitoefent op de identiteit van een kind. Deze invloed verandert de mens tot een uniek individu. Daarbij spelen emoties, stemmingen en temperament een belangrijke rol. Imelman (Imelman, 2019) voegt hieraan toe dat kinderen een bewustzijn ontwikkelen waarbij ze zichzelf herkennen als iemand 'tussen en tegenover het andere en de anderen'. Vooral jonge kinderen stellen zich hierbij open op, waarbij ze steeds meer leren over de wereld om hen heen.

Uit de acht fasen van identiteit (zie §1.3.1) blijkt dat jonge kinderen in hun ontwikkeling nog erg afhankelijk zijn van anderen en de omgeving om hen heen. Volgens Erikson (Erikson, *Identity: youth and crisis*, 1994) zijn kinderen in de eerste fasen altijd kwetsbaar. Hierbij is elke crisis een cruciale periode waarin deze kwetsbaarheid vergroot wordt. Hij noemt de eerste drie fasen zelfs cruciaal voor de ontwikkeling van mentale kracht om het verdere leven mee te doorlopen. De drie kernwaarden uit deze fasen zijn 'basisvertrouwen', 'autonomie' en 'initiatief'. Deze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, maar zijn ook onmisbaar binnen de menselijke levensloop. Juist in deze fasen zijn kinderen dus kwetsbaar en gevoelig voor de effecten van existentiële levenservaringen. Vanuit het oogpunt van de levensbeschouwelijke ontwikkeling en zingeving is de gevoeligheid van jonge kinderen voor existentiële levenservaringen al deels uiteengezet (zie §1.2). Vanuit de identiteitsontwikkeling (Erikson, *Childhood and society*, 1987) zien we echter ook een aantal behoeften van kinderen die voor gevoeligheid kunnen zorgen.

Allereerst zien we vanuit jonge kinderen een zekere behoefte aan continuïteit en structuur in hun directe omgeving. Dit zien we vooral terug in 'fase 0' en 'fase 1' van de identiteitsontwikkeling van Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987), maar deze behoeften blijven ook daarna zeker bestaan. Vanuit deze continuïteit ontwikkelen ze een eigen identiteit door kleine, maar belangrijke stappen te zetten. Binnen deze fase zijn dit ook voor de ouders 'kleine' mijlpalen, bijvoorbeeld wanneer het kind begint met lopen. Voor zowel de ouders als het kind is dit een belangrijk moment waarbij het zelfvertrouwen toeneemt. Wanneer de continuïteit, en daarmee ook de structuur en stabiliteit van een situatie, wegvalt of ontbreekt, kan dit voor een extra drempel zorgen bij het oplossen van het identiteitsconflict dat plaatsvindt in deze fase. Mocht het oplossen van het conflict helemaal niet succesvol uitpakken, dan kan dit invloed hebben op de rest van de identiteitsontwikkeling. Hendriksen (Hendriksen, *Het verhaal van het kind*, 2011) voegt hieraan toe dat de stap naar autonomie alleen gemaakt kan worden wanneer kinderen veilig gehecht zijn en durven te ontdekken. Ook Van der Kolk (Kolk, 2016) schrijft hierover in het boek '*Traumasporen*'. Hij stelt dat een veilige gehechtheid zorgt voor een zekere mate van beheersing en zelfbeschikking als basis voor zelfregulatie en zelfzorg. De uitkomst van 'fase 0' is belangrijk voor de uitkomst van 'fase 1' volgens Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987). Hij stelt zelfs dat de manier waarop deze eerste twee fasen doorlopen worden, invloed heeft op de manier waarop met name 'fase 4' afgesloten wordt.

Vervolgens zien we in ‘fase 2’ een gevoeligheid ontstaan voor conflicten waarbij jonge kinderen schuldgevoelens kunnen ontwikkelen die hen belemmeren in hun verdere identiteitsontwikkeling. Brouwers (Brouwers, 2010) noemt dat kleuters altijd een emotioneel gekleurde werkelijkheid hebben. Hierbij beleven ze de werkelijkheid als een geheel, hoofd en hart zijn niet gescheiden. Dit komt overeen met de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen zoals beschreven door De Schepper (Schepper, 2015), waarbij jonge kinderen moeite hebben met het onderscheiden van fantasie en werkelijkheid. Brouwers (Brouwers, 2010) voegt hieraan toe dat de relaties die een kind aangaat, van belang zijn voor de ontwikkeling van dat kind in de eerste fasen van het leven. Dit kunnen de relaties tussen kinderen onderling zijn, tussen kind en ouders, of tussen kind en andere volwassenen in de nabije omgeving. Wanneer deze relatie de hele situatie verandert door een conflict, kan dit voor diepe schuldgevoelens zorgen bij het kind. Ook de overige relaties tussen personen in de nabijheid van het kind hebben invloed. Imelman (Imelman, 2019) voegt hieraan toe dat conflicten in relaties in de omgeving van het kind, zoals kibbelende ouders, ervoor zorgen dat kinderen zich niet op hun gemak voelen in hun omgeving. De angst die ze hierbij kunnen voelen en de vragen die ze wel willen maar niet durven stellen, kunnen leiden tot schuldgevoelens. Brouwers (Brouwers, 2010) noemt hierbij dat kinderen zich ook schuldig kunnen voelen over de vragen die ze wél stellen over existentiële levenservaringen, omdat ze het gevoel krijgen dat ze hun ouder of leerkracht in verlegenheid brengen. Wanneer de vraag vervolgens niet serieus wordt genomen, wordt dit schuldgevoel sterker.

Als laatste zien we in ‘fase 3’, wanneer het jonge kind langzaam plaats maakt voor het oude kind, dat kinderen behoefte hebben aan bevestiging. Imelman (Imelman, 2019) stelt dat het belangrijk is om kinderen te kalmeren, maar ook hun fantasie, emoties en ervaringen serieus te nemen. Wordt een kind niet serieus genomen, dan kan er een onzeker gevoel ontstaan en kan het kind zich uiteindelijk in de steek gelaten voelen. Vanuit het conflict dat Erikson (Erikson, *Childhood and society*, 1987) in deze fase stelt, namelijk het conflict tussen ijver en minderwaardigheid, kan het kind neigen naar een minderwaardigheidsgevoel wanneer zo’n situatie zich vaker voordoet. Hierbij kunnen niet-opgeloste conflicten uit eerdere fasen zich opstapelen waarbij kinderen zich schuldig voelen, bovenop hun eigen niet-bevestigde gevoelens. Wanneer de leerkracht of ouder het kind wel bevestigt en serieus neemt in zijn probleem, dan kan de onderlinge relatie versterkt worden, wat de identiteitsvorming van het kind bevordert.

Fiddelaers-Jaspers (Fiddelaers-Jaspers, 2014) schrijft in haar boek ‘Jong verlies’ over de impact van ‘rouw’ op de identiteit van kinderen. Een rouwproces is onderdeel van veel existentiële levenservaringen zoals de dood, echtscheiding, verhuizing of andere vormen van verlies. Kinderen hechten zich tenslotte niet alleen aan personen maar ook aan hun omgeving en bekende patronen. Wanneer er een persoon, zoals een ouder, wegvalt door overlijden of scheiding, kan dit zorgen voor vragen over de eigen identiteit van het kind. Een jong kind identificeert zich met zijn ouders. Zij leren nieuwe dingen aan het kind, verlenen betekenis aan situaties en helpen wanneer het niet lukt. Het wegvallen van een ouder zorgt voor een deuk in de identiteitsvorming, terwijl deze juist in de kindertijd zo kwetsbaar is. Daarnaast kan de veranderde situatie zorgen voor een beperking in de eigen identiteit. Stel je een gezin voor met twee kinderen, een zoon en een dochter. Op driejarige leeftijd overlijdt het dochttertje plotseling. Dit heeft impact op alle leden van het gezin, maar ook op de gezinssituatie. Wanneer er na vier jaar opnieuw een dochttertje geboren wordt, en zij dezelfde naam krijgt als het overleden meisje, heeft dit impact op de ontwikkeling van het kind. Doordat eigenschappen van het overleden kind mogelijk op het jonge meisje geprojecteerd worden, kan zij beperkt worden in haar kansen op het ontwikkelen van een eigen, unieke identiteit. Daarnaast kan zo’n situatie een gezond rouwproces van de oudere zoon (en de ouders) in de weg staan.

2. Aandacht voor existentiële levenservaringen in de onderbouw

In dit hoofdstuk wordt vanuit het perspectief van de leerkracht en de ouders gekeken naar het belang van de aandacht voor existentiële levenservaringen in de onderbouw. Hierbij worden niet alleen de behoeften van het kind uiteengezet, maar wordt er ook aandacht besteed aan de rol van de opvoeder in dit geheel.

2.1 Belang

Wanneer we de statistieken van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) raadplegen (CBS, Echtscheiding; leeftijdsverschil, kinderen, geboorteland, huwelijksduur, 2019), vonden er 16.748 echtscheidingen plaats in 2018, waarbij één of meer kinderen betrokken waren. Het aantal echtscheidingen lijkt hiermee te dalen, in 2017 ging het nog om 18.178 echtscheidingen waar kinderen bij betrokken waren. Het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) zet deze gegevens verder uiteen. Het NJI (NJI, 2019) stelt dat er in 2018 bij deze echtscheidingen 30.267 minderjarige kinderen betrokken waren. In 2017 ging dat om bijna 33.000 kinderen. Het NJI vermeldt hierbij dat het aantal beëindigde partnerschappen niet in deze berekening van het CBS is meegenomen, terwijl het aantal geregistreerde partnerschappen en ook het aantal beëindigde partnerschappen wel blijft stijgen. Het totale aantal minderjarige kinderen dat bij een scheiding tussen ouders betrokken is, ligt dus vele malen hoger. Stichting Nivoz (Nivoz, 2015) voegt hieraan toe dat 20% van de kinderen in Nederland te maken krijgt met scheidende ouders, of dit nu gaat om een huwelijk, partnerschap of samenlevingscontract.

In 2013 schreef het CBS (CBS, Jaarlijks verliezen ruim 6 duizend minderjarige kinderen een of beide ouders., 2013) over het overlijden van een of beide ouders van minderjarige kinderen. Het CBS gaat uit van de cijfers van de periode 1995-2011, waarin gemiddeld 6,4 duizend minderjarige kinderen per jaar een of beide ouders verloren hebben. De helft van deze kinderen is jonger dan twaalf jaar, waarvan veertig procent zelfs jonger is dan zes jaar. De andere helft van de 6,4 duizend minderjarige kinderen bestaat uit kinderen van 12 tot 18 jaar oud.

De cijfers hierboven scheppen een beeld van een klein deel van de existentiële levenservaringen die kinderen meemaken. Cijfers waar je als ouder of als leerkracht vaak niet te veel over na wil denken. De werkelijkheid is dat er in een klas van dertig kinderen gemiddeld zes kinderen te vinden zijn met gescheiden ouders, waarbij het aantal kinderen in een klas dat te maken krijgt met andere existentiële levenservaringen zoals ziekte, dood of eenzaamheid, buiten beschouwing zijn gelaten. Als leerkracht is het belangrijk om een vangnet te bieden voor deze kinderen, om hun emoties te erkennen, en om een positieve bijdrage te leveren aan een moeilijke situatie. Gelukkig kent het leven ook positieve existentiële levenservaringen. Momenten van vriendschap, liefde of nieuw leven. Als leerkracht en als school is het ook belangrijk om bij deze momenten in het leven stil te staan, omdat deze ook voor kinderen belangrijk zijn.

2.2 Behoefte van jonge kinderen

In hoofdstuk 1 bleek al dat kinderen vanuit hun identiteitsontwikkeling veel behoefte hebben aan begeleiding tijdens de eerste fasen van hun ontwikkeling. Erikson (Erikson, Childhood and society, 1987) noemt dat de eigen identiteit alleen sterker kan worden wanneer de emoties en vragen van het kind oprecht en juist erkend worden door volwassenen die belangrijk zijn voor het kind, zoals de ouders, maar ook de leerkracht. Van Beemen (Beemen, 2018) voegt hieraan toe dat deze emoties op een verschillende manier beleefd kunnen worden. In veel gevallen gaat het om een directe existentiële levenservaring, die het kind zelf meemaakt, welke de emoties beïnvloedt. De identiteitsontwikkeling en de emotionele ontwikkeling van het kind kunnen echter ook beïnvloed worden via het observationeel leren. Jonge kinderen identificeren zich met de personen in hun omgeving waar ze aan gehecht zijn, zoals hun ouders, en zullen dus door te observeren veel dingen

meekrijgen. Wanneer een ouder een existentiële levenservaring meemaakt, zoals een echtscheiding of juist een nieuwe liefde, dan heeft dit ook invloed op het betrokken kind. Daarnaast kunnen kinderen door middel van informatieoverdracht ook in aanraking komen met existentiële levenservaringen in de klas, bijvoorbeeld wanneer een klasgenoot te maken krijgt met de dood van een familielid. Hier kan in de klas over gesproken worden, waardoor andere kinderen hier ook door beïnvloed kunnen worden.

Fraiberg (Fraiberg, 2009) noemt in haar boek *'De magische wereld van het kind'* dat veel ouders (en leerkrachten) juist de neiging hebben om hun kinderen te behoeden voor pijnlijke emoties zoals de dood. Vaak doen we dit volkomen onbewust, omdat de gevoelens die hierbij vrijkomen ook voor onszelf pijnlijk kunnen zijn. Hier voegt ze aan toe dat wij met deze pogingen onze kinderen de beste middelen ontnemen om juist deze pijnlijke levenservaringen te overwinnen. In het geval van de dood, al is het de dood van een huisdier, heeft het kind juist de behoefte om te rouwen. Wanneer een kind hier niet de kans toe krijgt, om zijn verdriet te doelen en te uiten, wordt het kind gedwongen om terug te vallen op primitieve hersenmechanismen.

Van der Kolk (Kolk, 2016) schrijft in zijn boek *'Traumasporen'* over deze primitieve hersenmechanismen als de oudste delen van het menselijke brein. Hij zegt dat wanneer een mens een schokkende gebeurtenis meemaakt, we vanuit ons instinct zoeken naar hulp. Wanneer deze hulp niet gegeven wordt, schakelt de mens terug naar oudere hersensystemen, zoals de emotionele hersenen, waarmee het talige deel van het brein geblokkeerd wordt en de mens alleen nog kan kiezen tussen de primitieve mechanismen vluchten, vechten of verstijven. De hogere hersenfuncties (het bewustzijn) zijn hierbij uitgeschakeld en treden pas weer in werking wanneer het gevaar geweken is. Jonge kinderen, die nog geen goed onderscheid kunnen maken tussen reëel en denkbare gevaar, leven daardoor in een constante staat van waakzaamheid, waardoor ze vanuit hun emotionele brein geen controle hebben over hun lichaam. Dit kan zich uiten in misselijkheid, trillen, paniekaanvallen, buikpijn of andere lichamelijke klachten. Van der Kolk (Kolk, 2016) stelt dat het belangrijk is om ook goed te kijken naar het 'slechte gedrag' van kinderen, omdat dit ook een primitief overlevingsmechanisme kan zijn van kinderen om een situatie te overleven. Gelukkig kunnen jonge kinderen zichzelf herstellen door nieuwe ervaringen op te doen, waarbij de emoties weer in balans komen. Van der Kolk noemt dat hierbij de eerste stap is om het lichaam te kalmeren. Wanneer dat gebeurt, wordt het verbale deel van de hersenen als het ware weer 'aangezet', waarna je rustig in gesprek kunt gaan over wat er aan de hand is. Hij stelt hierbij dat kinderen juist behoefte hebben aan een open gesprek over hun ervaringen, om te voorkomen dat ze het gevoel krijgen dat ze hun heftige ervaringen als 'niet echt' moeten beschouwen. Een gebrek aan erkenning vanuit de ouder, leerkracht of het kind zelf, kan leiden tot ernstige problemen zoals wantrouwen, remming van nieuwsgierigheid, of een afsluiting van de eigen zintuigen en emoties.

Volgens Van Beek (Beek, 2000) zorgt de vraag of kinderen behoefte hebben aan aandacht voor hun existentiële levenservaringen regelmatig voor discussies tussen hulpverleners, leerkrachten en ouders. Kinderen worden als 'te jong' beschouwd, terwijl het kindbrein juist flexibeler en misschien zelfs intelligenter is dan dat van een volwassene. Kinderen missen brede kennis en ervaring, maar kunnen juist ook ervaringsdeskundigen zijn wanneer het gaat over bepaalde onderwerpen, zoals scheidende ouders, geweld binnen een gezin of het hebben van broertjes of zusjes. Wanneer het gaat om eigen levenservaringen zou je zelfs kunnen zeggen dat het kind de enige deskundige is. Toch is niet iedereen het hiermee eens. Jonge kinderen halen fantasie en werkelijkheid door elkaar, denken te zwart-wit, hebben een te korte spanningsboog, en kunnen hun levenssituatie niet overzien. Allerlei argumenten die gebruikt worden wanneer het gaat om het bespreken van existentiële levenservaringen en levensvragen met jonge kinderen. De inhoud van deze argumenten is juist, kinderen hebben inderdaad moeite met deze aspecten binnen hun ontwikkeling. Ze hebben echter ook, hoe jong ze ook zijn, emoties en een mening wanneer het gaat om de dingen die ze meemaken of die hen bezighouden. De strekking waarin deze argumenten gebruikt wordt, is dus niet

juist. Kinderen hebben juist behoefte aan aandacht voor deze ervaringen, omdat ze hulp nodig hebben bij het overzien van hun levenssituatie, bij het scheiden van fantasie en werkelijkheid, en bij het aanbrengen van nuance binnen hun oordelen. Door in gesprek te gaan met kinderen over de onderwerpen die hen bezighouden, kun je als leerkracht of ouder in deze behoefte voorzien.

2.3 Rol van opvoeder

De Schepper (Schepper, 2015) stelt dat een leerkracht drie beroepsrollen kan innemen, waarbij deze rollen verbonden zijn met de didactische driehoek (leerling – leerkracht – inhoud). Als eerste noemt hij de leerkracht als ‘begeleider van het leerproces’. Als leerkracht kijk en luister je aandachtig naar de leerlingen, en probeer je hierop aan te sluiten bij het onderwijzen en begeleiden op individueel en groepsniveau. Je kijkt ook naar de achtergronden, vragen en interesses van de kinderen. De tweede rol van een leerkracht is de ‘deskundige’, waarbij de leerkracht belangrijke inhoud kiest en aanbiedt met geschikte materialen en passende informatie waar nodig. De laatste beroepsrol is de ‘gesprekspartner’. De leerkracht gaat in gesprek met leerlingen, en leert hen om hun eigen meningen en ervaringen te verwoorden. Hierbij neemt de leerkracht een bescheiden rol aan, waarbij alleen op gepaste momenten de eigen mening wordt ingebracht.

Zowel de ouder als de leerkracht spelen een rol bij de opvoeding van een kind. Deze relatie tussen ouder en kind of leerkracht en kind, bevat een zekere dynamiek zoals Van Herpen (Herpen, 2013) dit noemt, waarbij je werkt vanuit het principe van ‘hechten en loslaten’. Je oordeelt niet, maar daalt af naar de belevingswereld van het kind, naar zijn perspectief. Hierbij is er sprake van emotionele afstemming, een soort verbondenheid, waardoor je samen nieuwe stappen kunt zetten. Er is geen sprake van loslaten in de vorm van ‘iets weg doen’. Je bouwt samen naar nieuwe ervaringen en patronen, waarbij je alles wat eraan voorafgegaan is, meeneemt in het proces. Vooral bij jonge kinderen is deze relatie, deze hechting, erg belangrijk. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) voegt hieraan toe dat de mate van gehechtheid zelfs een belangrijke rol speelt bij het leren omgaan met emoties zoals angst. Bij het in aanraking komen met existentiële levenservaringen, kan de opvoeder een stabiele factor zijn, waardoor het kind gerustgesteld wordt. Is er bij een existentiële levenservaring een ouder op negatieve manier betrokken, dan kan de rol van de leerkracht zelfs nog groter worden en het kind zich nog meer aan de leerkracht gaan hechten. Van Herpen (Herpen, 2013) stelt dat er wel sprake moet zijn van gezonde hechting, waarbij er ook ruimte ontstaat om los te kunnen laten. Hierbij noemt hij ‘pedagogische tact’ als een belangrijke vaardigheid van de leerkracht.

Pedagogische tact laat zich vertalen tot het talent van het inzetten van ervaring en kennis op een (ook volgens de kinderen) juiste manier. Nog belangrijker is een open houding naar jezelf en de leerlingen. Volgens Imelman (Imelman, 2019) betekent dit dat je soms de fantasie van kinderen voor ‘waar’ moet nemen om kinderen te kalmeren, omdat dit is wat het kind op dat moment nodig heeft. Het kind voelt zich serieus genomen en gerustgesteld. Als leerkracht kun je zo het kind weer terugbrengen naar de dagelijkse werkelijkheid. Ga je niet mee in die fantasie, dan kan het voorkomen dat de angst alleen maar groter wordt, en het kind zich in de steek gelaten voelt. De kinderlijke fantasie is namelijk auto-suggestief. Het zorgt ervoor dat kinderen zichzelf iets aanpraten, wat er niet is in de dagelijkse werkelijkheid.

Volgens Van Beek (Beek, 2000) wordt er in onze huidige samenleving met een zekere mate van terughoudendheid en verlegenheid gekeken naar het bespreken van levensvragen en levenservaringen met kinderen. Er wordt getwijfeld aan de capaciteiten van de kinderen met betrekking tot hun cognitieve, emotionele en levensbeschouwelijke ontwikkeling, waardoor deze ‘moeilijke’ onderwerpen zoveel mogelijk vermeden worden. Van Beek (Beek, 2000) stelt juist dat de aandacht voor lastigere thema’s niet alleen gaat om praten met elkaar, maar ook vooral om luisteren en handelen in het dagelijks leven. Hierbij zijn juist de mensen die elke dag met de kinderen te

maken hebben, zoals leerkrachten en ouders, bepalend voor de ontwikkeling van het jonge kind. De Schepper (Schepper, 2015) voegt hieraan toe dat leerkrachten juist de fantasie van jonge kinderen mogen stimuleren, waarbij er ruimte is voor emoties. Hij stelt dat het belangrijk is om als 'opvoeder' een balans te creëren tussen het denken en het voelen, door verbanden te leggen tussen ervaringen en bestaande informatie. Hierbij mogen leerkrachten en ouders kinderen leren om te vertrouwen op hun eigen ervaringen en om hun eigen grenzen te leren kennen. Een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen kan de school als een rustpunt maken, waar kinderen zich veilig voelen en zich goed kunnen ontwikkelen.

2.3.1 Dynamiek van 'hechten en loslaten' binnen relaties

De dynamiek binnen de relatie tussen ouder en kind legt Hengst (Hengst, 2019) vast in haar 'Stiefcirkel'. Hiermee wil ze de dynamiek van 'hechten en loslaten' laten zien binnen een stiefgezin, ook wel een stiefsysteem genoemd. Wanneer je deze cirkel in een breder perspectief bekijkt, is er eigenlijk sprake van een 'contactcirkel', die ook in andere situaties gebruikt kan worden. Hierbij is er sprake van existentiële levenservaringen en de dynamiek van 'hechten en loslaten', binnen alle relaties van het leven, zowel positief als negatief. De cirkel is gebaseerd op het aangaan en verbreken van verbindingen, waarbij er van zes fasen uitgegaan wordt. Deze fasen vormen een doorlopend proces waarbij de ene fase invloed heeft op de volgende fase. Je kunt echter ook stil blijven staan, of juist een fase teruggaan. Elk individu kan zich in een andere fase bevinden, waarbij je je als leerkracht of als ouder moet verplaatsen in het perspectief van het kind, om te begrijpen wat er aan de hand is.

De 'Stiefcirkel' of 'Contactcirkel' bestaat uit een rechterhelft en een linkerhelft, met elk drie fasen waar je je in kunt bevinden. In de rechterhelft gaat het over het stilstaan bij dat wat is geweest, via de fasen 'Afscheid nemen', 'Rouwen' en 'Integreren'. Hierbij ontstaat een innerlijk proces met een loslatende beweging. Je laat datgene los wat belangrijk voor je was, zonder het 'weg te gooien'. Het blijft onderdeel van je leven, en je leert om dat te accepteren. De linkerhelft van de cirkel beschrijft een hechtende beweging, waarbij er steeds meer verbinding ontstaat binnen de relaties. Binnen deze helft vallen de fasen 'Relaties aangaan', 'Hechten' en 'Rust en waarderen'.

Afscheid nemen

Kinderen in deze fase hebben afscheid moeten nemen van een persoon, een situatie of een omgeving. Voor sommige kinderen hoort in deze fase ook het besef dat hun ouders écht uit elkaar gaan en écht niet meer bij elkaar zullen komen. Vaak is dit een pijnlijke fase die kinderen proberen te vermijden, ook omdat ze zich anders beginnen te voelen. Als leerkracht en als ouders is het belangrijk om kinderen te helpen de situatie goed te begrijpen, en ze de pijnlijke emoties die hierbij vrijkomen niet te besparen.

Rouwen

Bij afscheid nemen hoort rouw. Rouw kan zich bij kinderen uiten in verschillende emoties en vormen van gedrag. Zoals Van der Kolk (Kolk, 2016) schrijft, kunnen deze emoties soms ook in de vorm van lichamelijke klachten naar buiten komen (zie §2.2). Hengst (Hengst, 2019) stelt dat het als leerkracht belangrijk is om opvallend gedrag te signaleren, en hier erkenning aan te geven vanuit het perspectief van het kind. Het gedrag is begrijpelijk als je naar de vreemde situatie kijkt, maar ken je die achtergronden niet, dan kan het gedrag verkeerd geïnterpreteerd worden. Kinderen in deze fasen kunnen hun eigen actuele gevoelens beginnen te uiten, maar ook oude gevoelens die al eerder zijn ontstaan, soms omhuld in een andere emotie. Ook kunnen de kinderen *resonantiegevoelens* uiten. Dit zijn gevoelens die niet van henzelf zijn, maar van iemand anders uit hun gezin. Voorbeelden van gevoelens die kinderen kunnen hebben zijn verdriet, jaloezie, schuld, onzekerheid of eenzaamheid. Het is belangrijk om ruimte te maken voor deze kinderen en hun gevoelens, en ze zo de tijd te geven om écht te rouwen.

Integreren

Na het rouwen kun je vaak niet gelijk weer verder met iets nieuws, omdat de situatie een plek moet krijgen. Fiddelaers-Jaspers (Fiddelaers-Jaspers, 2014) noemt hierbij dat je rouw nooit volledig kunt verwerken, maar wel kunt verweven in de rest van je leven. Ook Hengst (Hengst, 2019) schrijft hierover. Rouw of afscheid nemen is geen hoofdstuk dat je uit kunt lezen om vervolgens aan het volgende hoofdstuk te beginnen. Het is een doorgaand proces zonder eindpunt, dat je de rest van je leven met je mee zult dragen. Hoe jong kinderen ook zijn wanneer ze een existentiële levenservaring meemaken, ze zullen dit ook moeten integreren in hun leven om zo verder te kunnen. Als ouder of leerkracht is het belangrijk om kinderen hierbij te helpen. Dit doe je bijvoorbeeld door de pijn die het kind ervaart, te erkennen, en te kijken naar wat het kind nodig heeft om verder te komen.

Relaties aangaan

Bij het aangaan van nieuwe vriendschappen en relaties is er eigenlijk al sprake van hechting. Vooral bij jonge kinderen kan dit hechtingsproces erg snel zijn, mits ze niet te veel beschadigd zijn in hun vertrouwen in eerdere fasen. Kinderen die bang zijn om te rouwen, kunnen geen nieuwe relaties aangaan, terwijl we juist in die hechting weer veiligheid en troost kunnen vinden. Voor kinderen betekent dit bijvoorbeeld nieuwe vriendschappen aangaan in je nieuwe klas, of, na een lange tijd geen contact, weer de relatie met een ouder herstellen. Kinderen die te maken krijgen met een echtscheiding op jonge leeftijd kunnen moeite hebben met deze fase, of hier moeite mee krijgen op latere leeftijd. Als ouder en als leerkracht is het belangrijk om te zorgen voor een veilige omgeving waar een veilige hechting mogelijk is. Van der Kolk (Kolk, 2016) voegt hieraan toe dat een goed steunnetwerk van belang is voor het vinden van troost en veiligheid na een overweldigende ervaring. Wanneer een ouder als steun wegvalt, door overlijden of scheiding, gaan kinderen op zoek naar andere verbindingen met de mensen in hun omgeving waarbij de school als een stabiele factor nog belangrijker kan worden.

Hechten

Kinderen zullen na het aangaan van nieuwe relaties en het integreren van de pijn in hun leven ook tijd nodig hebben om te wennen aan de nieuwe situatie. In deze fase komen kinderen weer terug in een regelmatig patroon. Als ouder en leerkracht is het belangrijk om het kind in deze fase te blijven zien, en naar hun ideeën en vragen te luisteren.

Rust en waarderen

De fase 'Rust en waarderen' lijkt de laatste in het rijtje. Toch kunnen kinderen binnen de dynamiek van de 'Contactcirkel' zich regelmatig in deze fase bevinden, ook tussen andere fasen in. Voor kinderen gaat dit vooral om momenten van rust, momenten waarop de situatie lijkt te kloppen. Dit kan zich thuis voordoen, maar ook op school wanneer dingen daar gelijk zijn gebleven. Daarnaast gaat het ook om een gevoel van aanvaarding, waarbij de ervaring een plek gekregen heeft en het kind zich ook op zijn plek voelt in de nieuwe situatie.

3. Verschillende existentiële levenservaringen van jonge kinderen

In hoofdstuk één is het begrip ‘existentiële levenservaringen’ en het effect hiervan op de ontwikkeling van jonge kinderen uiteengezet. In dit hoofdstuk wordt er verder ingaan op de verschillende existentiële levenservaringen die kinderen mee kunnen maken. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen existentiële levenservaringen met een negatieve lading, en existentiële levenservaringen met een positieve lading. Een existentiële levenservaring met een negatieve lading hoeft echter niet te leiden tot een negatief effect op de ontwikkeling van het kind. Dit geldt ook voor ervaringen met een positieve lading die niet persé een positief effect op de ontwikkeling hoeven te hebben. Het effect is afhankelijk van de manier waarop het kind leert omgaan met de situatie en de emoties die hierbij vrijkomen, en van verschillende andere factoren die genoemd zijn in hoofdstuk één.

3.1 Ervaringen met een negatieve lading

In het geval van een levenservaring met een negatieve lading is er vaak sprake van een verlieservaring, waar een rouwproces op volgt zoals besproken in hoofdstuk twee (zie §2.3.1). Fiddelaers-Jaspers (Fiddelaers-Jaspers, 2014) noemt de volgende vormen van verlies die een kind kan ervaren in het geval van een negatieve existentiële levenservaring:

- Gezin: Bij verschillende existentiële levenservaringen is er sprake van een verandering van de gezinssituatie. Denk aan de dood van een ouder, broer of zus of aan een echtscheiding. Doordat het dagelijkse patroon van een kind hierdoor drastisch kan veranderen, kan hier sprake zijn van een verlieservaring. Het kind raakt iets kwijt en mag hier om rouwen.
- Vrienden en de omgeving: Door een existentiële levenservaring met een negatieve lading kan het vertrouwen van een kind beschadigd raken. Hierbij kun je denken aan het vertrouwen in de eigen ouders, de leerkracht, vriendjes, maar ook het vertrouwen in de wereld. Kinderen hebben in zo’n situatie vaak behoefte aan het stellen van vragen aan kinderen of volwassenen die begrijpen hoe ze zich voelen.
- Identiteit: Vooral bij het verlies van een ouder in het geval van overlijden, ziekte of een scheiding is er sprake van een wankeling in de eigen identiteit van het kind. Er treden vragen op over het ‘ik’, omdat de persoon waarmee ze zich identificeren opeens wegvalt of minder dichtbij is. Sociaal-culturele factoren spelen hierbij ook een rol. Situaties zoals een echtscheiding of de dood van een ouder kunnen ervoor zorgen dat kinderen zich anders voelen. Het kan onbekende gevoelens van schaamte oproepen, waardoor het kind nog meer aan zichzelf gaat twijfelen.
- Status of welzijn: Bij verschillende levenservaringen kan er een verschil in status of welzijn optreden. Dit kan onder andere door een andere financiële positie van een ouder, door een echtscheiding, of het overlijden van de andere ouder. Maar ook vanuit maatschappelijk perspectief kan er op een bepaalde manier op een gezin neergekeken worden, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van zelfdoding. Het kind is hier zelf in eerste instantie niet mee bezig, maar wordt door de omgeving ‘veroordeeld’.
- Vertrouwen: Door een existentiële levenservaring kunnen de wereld en nabije omgeving opeens heel onveilig ogen. Dingen die eerst vanzelfsprekend waren, lijken nu onvoorspelbaar en onbetrouwbaar voor een jong kind. Dit gebrek aan vertrouwen kan weer leiden tot andere vormen van verlies, maar heeft ook impact op de ontwikkeling van het kind.
- Jeugd: Doordat de normale ontwikkeling van een kind soms onder extreme druk kan komen te staan, kan er sprake zijn van een versnelde groei, waarbij het kind stukjes van de kindertijd als het ware ‘overslaat’, en eerder een vorm van (emotionele) volwassenheid bereikt.

3.1.1 De dood

Yalom (Yalom, 1980) schrijft in zijn boek ‘*Existential Psychotherapy*’ over de dood als een van de grootste bronnen van bezorgdheid bij mensen als het gaat om de onvermijdelijkheden van het leven.

Hij stelt dat de dood een onderwerp is waar kinderen veel over nadenken, ook wanneer ze hier niet direct mee geconfronteerd worden. Dit wordt vaak door ouders en leerkrachten onderschat. Daarnaast hebben opvoeders vaak de neiging om de dood te ontkennen of te negeren wanneer een kind hier vragen over stelt, terwijl een kind meer baat heeft bij duidelijke, kloppende antwoorden. Volgens Yalom (Yalom, 1980) weten kinderen vanaf drie tot vijfjarige leeftijd al dat het leven een einde heeft. Hij stelt dan ook dat kennis over de dood juist meer waardering voor het leven biedt, ook bij jonge kinderen die het leven nog niet volledig begrijpen. Van Herpen (Herpen, 2013) voegt hieraan toe dat de dood ons juist laat zien wat de zin, de urgentie van het leven is.

Van Beek (Beek, 2000) stelt dat veel levensvragen van kinderen gaan over de dood. Vaak zijn ze geconfronteerd met het verlies van een belangrijk persoon, wat vragen oproept. Hierbij zijn ze niet bezig met hun eigen sterfelijkheid, maar meer met de dood van anderen. Maar, het feit dat de dood een onderwerp is dat veel mensen bezighoudt, haalt niet weg dat er veel jonge kinderen geconfronteerd worden met de dood, zonder dat hier veel aandacht aan besteed wordt. Fraiberg (Fraiberg, 2009) geeft een voorbeeld van een jongen van acht die zijn grootvader verliest. Zijn moeder besluit haar eigen verdriet volledig te onderdrukken om de situatie voor haar zoon zo gewoon mogelijk te houden. Dit zorgt er echter voor dat het kind het gevoel krijgt dat verdriet een ongeoorloofde emotie is, waardoor hij zijn eigen verdriet niet op de juiste manier leert verwerken. Als leerkracht en als ouder, moeten we kinderen juist toestaan om echt te rouwen op hun eigen manier, om zo over de schok, die de dood met zich meebrengt, heen te komen. Door kinderen te leren wat het betekent om een geliefde te verliezen, leren we ze ook wat liefde en verliezen is. Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) voegt hieraan toe dat kinderen bij een confrontatie met de dood een duidelijk verlies voelen, wat zich uit in waarneembaar gedrag zoals boosheid, verdriet of angst.

Fiddelaers-Jaspers (Fiddelaers-Jaspers, 2014) beschrijft de volgende manieren waarop een kind in aanraking kan komen met de dood:

- Verlies ouders: Het kind verliest een persoon waarmee het zich identificeert. Hierbij mist het kind niet alleen de aanwezigheid van de overleden ouder, maar voelt het ook haarfijn de veranderingen aan in het gedrag van de andere ouder. Vooral jonge kinderen zijn hier erg gevoelig voor, en kunnen hierdoor overspoeld raken door een gevoel van enorme onveiligheid.
- Verlies broer/zus: De manier waarop een kind omgaat met het overlijden van een broer of zus is erg afhankelijk van de onderlinge relatie tussen de kinderen. Is de relatie goed, dan verloopt het rouwproces vaak op een gezonde manier, waarbij het kind langzaam de afwezigheid van het overleden kind een plek geeft. Is er sprake van een verstoorde relatie dan kan dit voor schuldgevoelens zorgen, waardoor het kind meer moeite heeft met het rouwproces doorlopen. Bij jonge kinderen is er ook veel sprake van angst waarbij hun eigen sterfelijkheid meer gezien wordt. Het kind wil in de periode na het overlijden van een broer of zus graag zelf ook gezien worden. Vooral na een lang ziekbed van het overleden kind, kan dit leiden tot lastig gedrag waarmee het kind eigenlijk de aandacht van de ouders probeert te trekken.
- Verlies grootouder/ander familielid: Ook in dit geval is de intensiteit van de rouw van het kind afhankelijk van de relatie tussen het kind en de overledene. Vaak is het overlijden van een grootouder een eerste ervaring met de dood, wat veel vragen oproept. Hierbij is de rouw en het verdriet van de ouder(s) ook voelbaar voor het kind. Wanneer het familielid een opvoedende functie had en veel betrokken was in het leven van het kind, dan heeft het verlies meer impact omdat het dagelijkse patroon verandert, en het verlies meer merkbaar is. Voor deze vorm van verlies is niet altijd voldoende aandacht vanuit de leerkrachten en scholen, omdat het effect van de situatie op het kind vaak onderschat wordt.
- Verlies vriendje/klasgenoot: De mate waarin het kind geraakt wordt door het overlijden van een klasgenootje is opnieuw afhankelijk van de onderlinge relatie. De manier waarop met de

situatie omgegaan wordt, verschilt dus per leerling. Het verschil met bovenstaande situaties is echter dat de school en ook de leerkracht een belangrijkere rol spelen vanuit een maatschappelijke functie. De school moet de ouders bij het rouwproces binnen de school en de klas betrekken. De leerkracht moet de kinderen in de klas juist betrekken bij het proces en de manier waarop er in de klas aandacht wordt besteed aan het verlies van een klasgenootje.

Fiddelaers-Jaspers (Fiddelaers-Jaspers, 2014) laat hierbij het verlies van een huisdier buiten beschouwing. Imelman (Imelman, 2019) stelt echter dat ook de dood van een huisdier een belangrijke ervaring is met de dood, die ook veel effect kan hebben op de ontwikkeling van het kind. Als opvoeder is het belangrijk om het kind op de juiste manier gerust te stellen zonder zaken te verbloemen. Yalom (Yalom, 1980) noemt de dood van een huisdier of andere kleine dieren als een van de eerste confrontaties met de dood voor een jong kind, wat kan leiden tot angst of vragen over de dood. Hij stelt wel dat de dood van een persoon in de nabije omgeving veel meer invloed heeft op de ontwikkeling van het kind dan de dood van een huisdier.

3.1.2 Ziekte

Van Beek (Beek, 2000) stelt dat vrijwel alle kinderen wel eens bang zijn. De meeste kinderen zijn zelfs regelmatig angstig, waarbij een op de drie kinderen bang is voor de herhaling van een nare gebeurtenis. Vooral ongelukken in en om huis, waarbij de personen in hun nabije omgeving betrokken zijn, kunnen bij kinderen voor veel angst en eventuele nachtmerries zorgen.

Naast angst voor ongelukken en pijn, komen veel kinderen ook in aanraking met ziekte. Vooral wanneer volwassenen in hun nabije omgeving, zoals een van de ouders, ernstig ziek wordt, heeft dat veel impact op het kind. De gezinssituatie verandert doordat er meer rekening gehouden moet worden met de zieke, waarbij het kind ook zijn gedrag leert aanpassen. Deze existentiële levenservaring is daarnaast verbonden met ervaringen met de dood. Wanneer een familielid overlijdt na een lang ziekbed, kunnen kinderen angstig worden wanneer iemand anders langere tijd ziek is. Het kind koppelt de ene ervaring met de andere, en kan daardoor bang zijn dat de ander ook gaat overlijden. Kinderen kunnen zelf ook ernstig ziek worden. In zo'n situatie valt ook de structuur en regelmaat in het leven van een kind weg.

3.1.3 Echtscheiding

Bij een echtscheiding zijn soortgelijke reacties bij kinderen te zien in vergelijking met de reacties op een confrontatie met de dood. Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) noemt hierbij een gevoel van angst bij het kind om zijn ouders te verliezen. Het kind wil geen partij hoeven kiezen, maar kan dit vanuit zijn loyaliteit naar beide ouders eigenlijk ook niet. In het geval van een echtscheiding, verliezen kinderen hun veilige thuisbasis. Ze willen hun ouder niet lastigvallen met hun verdriet, en gaan op zoek naar een nieuwe, veilige plek waar ze zekerheid en stabiliteit kunnen vinden. Het kind kan hierbij sterk aangepast gedrag laten zien, vooral op school.

Van Beemen (Beemen, 2018) spreekt over echtscheiding als de grootste oorzaak van het ontstaan van de hedendaagse eenoudergezinnen. Aan het begin van de 20^{ste} eeuw ontstonden eenoudergezinnen vooral door het overlijden van een ouder, omdat de levensverwachting toen veel lager was dan nu. In beide gevallen krijgen kinderen te maken met de afwezigheid van een van de ouders. Deze afwezigheid is bepalend voor het welzijn van het kind. Daarnaast kunnen kinderen geconfronteerd worden met economische achteruitgang. Bij een scheiding worden de kinderen in de meeste gevallen door de moeder opgevoed. Vaak gaat dit gepaard met een achteruitgang in het inkomen, maar dit is niet altijd het geval. Van Beemen (Beemen, 2018) noemt als derde factor de ouderlijke conflicten die voor en na de scheiding plaatsvinden. Deze onenigheid tussen ouders kan leiden tot een loyaliteitsconflict en de bijbehorende angsten waar Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) over spreekt. Het welbevinden van kinderen kan echter na een scheiding

ook stijgen, wanneer deze confrontaties tussen beide ouders minder frequent en niet meer in het bijzijn van het kind plaatsvinden. Een vechtscheiding kan echter resulteren in beschadiging van de betrokken kinderen, door het vaak uitzichtloze, langdurige juridische proces dat hieruit voortkomt.

Jonge kinderen vinden het vaak moeilijk te begrijpen en erg beangstigend wanneer hun ouders scheiden. Van Beemen (Beemen, 2018) noemt dat het egocentrisme van kleuters kan leiden tot schuldgevoelens. Kinderen krijgen het gevoel dat zij de oorzaak zijn van de ruzie tussen hun ouders, en zijn bang om in de steek gelaten te worden. Het besef dat de situatie niet meer 'goedgemaakt' kan worden, kan bij jonge kinderen voor pijn en verdriet zorgen. De verwarrende en onrustige periode kan leiden tot veranderingen in gedrag of hevige angstfantasieën. De Schepper (Schepper, 2015) voegt hieraan toe dat kinderen zich hierdoor erg eenzaam kunnen voelen, en moeite kunnen krijgen met het aangaan van nieuwe verbindingen.

3.1.4 Geweld

Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) maakt onderscheid tussen drie vormen van geweld. Als eerste noemt hij reëel geweld dat plaatsvindt in een werkelijke situatie waar kinderen getuige van zijn. Er bestaat ook fictief geweld in een werkelijke situatie, zoals een tv-serie of film. Fictief geweld kan ook voorkomen in fantasiesituaties, zoals in stripboeken of computerspelletjes. Sinds de opkomst van tv en film worden kinderen blootgesteld aan een onuitputtelijke bron van geweld. Van Beemen (Beemen, 2018) spreekt hierbij dat tegenwoordig het gebruik van geweld in films en games op grote schaal geaccepteerd wordt door ouders, waardoor kinderen via tv en media regelmatig in aanraking komen met deze vorm van 'vermaak'. In kinderprogramma's wordt fictief geweld vaak vermomd als 'gelukkig geweld', waarbij de pijnlijke en schadelijke gevolgen niet in beeld komen. Bij deze vorm van geweld ontbreekt de agressie-remmende kracht van het zien van een lijdend persoon, waar kinderen beïnvloed door kunnen worden. Sinds de globalisering en opkomst van de media, worden oorlogen en geweldplegingen uitgebreid in het nieuws besproken en getoond. Het nieuws over aanslagen en geweldplegingen in het binnen- of buitenland, bereikt vroeg of laat de schoolklassen en de keukentafels, waardoor jonge kinderen in aanraking komen met deze reële vorm van geweld. Kinderen kunnen angstig worden ten opzichte van geweld of oorlog in de eigen omgeving, en kunnen last krijgen van nachtmerries.

Het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS, 2019) publiceert elk jaar de statistieken over huiselijk geweld in Nederland. Onder huiselijk geweld wordt geweld verstaan dat door iemand uit de huiselijke of familiale kring gepleegd wordt, en kan fysieke, seksuele en psychische vormen aannemen. Uit een landelijk onderzoek in de periode 2015-2018 blijkt dat er jaarlijks 200.000 mensen slachtoffer waren van ernstig fysiek huiselijk geweld. Hiervan waren tussen de 90.000 en 130.000 kinderen zelf slachtoffer of getuige van geweld en mishandeling. Dit zijn geen definitieve cijfers, omdat huiselijk geweld vaak achter gesloten deuren blijft en de betrokken instanties verschillende maatstaven hanteren bij het meten van de mate van geweld. Het Ministerie stelt dat ruim 60% van de kinderen die betrokken zijn bij huiselijk geweld, nooit de hulp krijgt die nodig is.

3.1.5 Verhuizing

Van Beek (Beek, 2000) schrijft dat verhuizen een negatieve en positieve lading kan hebben voor kinderen. Kinderen kunnen een verhuizing als leuk en spannend ervaren, bijvoorbeeld omdat alles mag worden ingepakt en ze het vooruitzicht hebben van een nieuw huis en een nieuwe omgeving. Toch ervaren de meeste kinderen een verhuizing als negatief. Ze verliezen het contact met hun vriendjes, hun school en hun bekende omgeving. Afscheid nemen valt dan ook zwaar.

Een verhuizing brengt het leven van een kind uit balans. De continuïteit en stabiliteit van de bekende omgeving vallen weg en kunnen voor onzekerheid zorgen. In sommige gevallen, waarbij de verhuizing ook een verandering in de gezinssituatie met zich meebrengt, kan dit leiden tot twijfels

over de eigen identiteit van het kind. De Schepper (Schepper, 2015) stelt dat kinderen op een verhuizing kunnen reageren zoals bij andere grote verlieservaringen, zoals scheiding of dood. Kinderen worden in hun ontwikkeling aangetast en kunnen problemen krijgen zoals faalangst, verlatingsangst of verminderde gehechtheid. Het kind moet zijn eigen plek terugvinden binnen het gezin en de nieuwe omgeving.

3.2 Ervaringen met een positieve lading

Het is opvallend hoeveel er gesproken en geschreven wordt over existentiële levenservaringen in de negatieve zin, zoals de dood, ziekte of echtscheiding. Positieve ervaringen zoals geboorte, feest of vriendschap worden veel minder vaak als existentiële levenservaringen bestempeld. Deze ervaringen hebben echter ook invloed op de ontwikkeling van jonge kinderen. Hierbij gaat het vaak om een positieve invloed. Toch kunnen kinderen die aan veel negatieve ervaringen blootgesteld zijn, deze positieve ervaringen alsnog als moeilijk ervaren.

3.2.1 Geboorte

Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) noemt de relatie tussen broers en zussen als een van de langstdurende relaties uit het leven van een mens. De invloed van deze relatie op de ontwikkeling wordt dan ook als bijzonder groot beschouwd. In een gezin met meerdere kinderen leren zij om met elkaar samen te leven. Kinderen leren om conflicten op te lossen, en worden hierin beïnvloed door hun ouderlijke opvoeding. Daarnaast ontstaat er een zekere ordening binnen een gezin, waarbij het oudste kind vaak een andere positie inneemt ten opzichte van de andere kinderen. De geboorte van een nieuw broertje of zusje heeft dus grote invloed op de gezinssituatie.

3.2.2 Feest

De manier waarop, en welke feesten je viert zijn afhankelijk van sociaal-culturele factoren. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) voegt hieraan toe dat deze factoren bepalend zijn voor de leef- en belevingswereld van een kind. Deze factoren zijn duidelijk zichtbaar in het kinderboek van Jacques Vriens (Vriens, 2007) over de feesten in het jaar. Hij schrijft namelijk alleen verhalen over de traditionele Nederlandse feesten, zoals Kerst, Sinterklaas, Sint-Maarten en (toen nog) Koninginnedag. Hierbij neemt hij een niet-religieus perspectief in ten opzichte van de oorspronkelijk christelijke feesten zoals Kerst en Pasen. De verhalen zijn vooral bedoeld om kinderen meer inzicht te geven in deze verschillende feesten. De cultuur waarin kinderen opgroeit bepaalt met welke feesten zij in aanraking komen.

Naast de jaarlijkse feestdagen, is de eigen verjaardag ook een belangrijk moment in het leven van een kind. Van Beek (Beek, 2000) noemt feestvieren als een van de sterke kanten van het leven. Hierbij zijn kinderen veel bezig met hun eigen verjaardag, en die van belangrijke mensen in hun omgeving. In het algemeen vertellen kinderen alleen maar leuke dingen wanneer het over feesten gaat, en hebben ze hier zichtbaar plezier in. Van Beek stelt dat dit komt door een combinatie van sfeer, aanwezig, tastbare zaken en gezamenlijke activiteiten, waar kinderen veel waarde aan kunnen hechten.

3.2.3 Vriendschap

Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) schrijft dat jonge kinderen vanaf een jaar of zes op zoek gaan naar een goede vriend. Ze zijn zich bewust van verschillen tussen zichzelf en anderen, kunnen beschrijven wat een goede vriend is en waarom ze bevriend zijn met iemand. Een goede sfeer in de klas wordt in deze leeftijdsfase extra belangrijk, omdat de sociale ontwikkeling cruciaal wordt voor de ontwikkeling van het zelfbeeld. Door de omgang met andere kinderen ontwikkelt het kind zichzelf en zijn eigenwaarde.

Van Beemen (Beemen, 2018) stelt dat de leeftijd van het kind bepalend is voor de manier waarop vriendschappen gevormd worden. Kleuters hebben vaak nog geen duurzame vriendschappen, en typeren een vriend als iemand met wie je leuk kunt spelen. Vanaf een jaar of zes begint een kind meer waarde te hechten aan een vriendschap en het wederzijdse vertrouwen. Het kind kiest een vriend op basis van bepaalde eigenschappen, kan nu ook een beste vriend hebben en kan de reden voor een vriendschap uitgebreid verwoorden. Hierbij geldt voor alle leeftijden dat je vrienden wordt met mensen die het meest op jezelf lijken. Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) voegt hieraan toe dat deze vriendschappen ontstaan op basis van wederzijdse loyaliteit en steun waarbij kinderen, naast hun eigenwaarde, ook hun competentiegevoel verder ontwikkelen.

Van Beemen (Beemen, 2018) stelt dat jonge kinderen vanuit hun fantasie een fantasievriendje kunnen hebben. Hier zie je opnieuw dat de grens tussen fantasie en werkelijkheid voor deze kinderen nog erg vaag is. Er worden hele gesprekken gevoerd met het fantasievriendje. Wanneer het kind weinig 'echte' vrienden heeft, kan het soms lastig zijn voor het kind om zich verder te ontwikkelen op sociaal gebied. Het langer blijven hangen in de eigen fantasie, kan ook invloed hebben op de ontwikkeling van de identiteit van het kind, doordat hij minder in aanraking komt met andere kinderen in zijn sociale omgeving.

3.2.4 Huisdier

Brouwers (Brouwers, 2010) noemt dat mensen altijd behoefte hebben aan relaties. De primaire relatie is vaak die met de ouders, omdat kinderen hier als eerste aan gehecht raken. Zoals bij eerdere ervaringen genoemd wordt, is ook de relatie met broertjes en zusjes (Hooijmaaijers, 2016) erg belangrijk. Sommige gezinnen hebben nog een extra familielid in de vorm van een huisdier, en vaak neemt deze een belangrijke plek in binnen het gezin. Voor jonge kinderen is een huisdier vaak een speelkameraad, iemand waar ze om kunnen lachen, maar waar ze ook troost kunnen vinden. Vooral honden zijn ook erg loyaal en beschermend naar kinderen toe binnen een gezinssituatie, en het verliezen van een huisdier kan dan ook veel impact hebben.

Het krijgen van een huisdier is vaak een belangrijk moment uit het leven van een kind. Net als bij de geboorte van een broertje of zusje verandert de gezinssituatie. De gezinsleden moeten leren om goed met het huisdier om te gaan, en proberen een nieuwe vorm van regelmaat en structuur te vinden. Wanneer kinderen ouder worden, kunnen ze ook een deel van de verzorging van het huisdier op zich nemen, waardoor ze zich ontwikkelen in hun autonomie en competentie.

3.2.5 Liefde

Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) stelt dat kinderen zich vanaf een jaar of drie bewust worden van hun eigen geslacht, ook wel de geslachtsidentiteit genoemd. Vanaf ongeveer zes jaar kunnen kinderen verliefd zijn op een ander en dit wordt ook vaak uitgesproken tot een jaar of acht, waarna kinderen hun verliefdheid meer geheim proberen te houden. Kinderen kunnen ook in aanraking komen met de verliefdheid van anderen in hun omgeving, bijvoorbeeld wanneer ouders of andere familieleden een nieuwe relatie krijgen, gaan samenwonen of in het huwelijk treden.

Naast verliefdheid heeft liefde een prominente rol in het leven van jonge kinderen. Kinderen uiten de liefde voor hun ouders op onder andere Vader- en Moederdag maar kunnen ook enthousiast vertellen over het spelen met hun broertjes, zusjes of vriendjes. De affectie tussen ouders onderling is vaak bepalend voor de kijk van het kind op het onderwerp 'liefde'.

4. Poëzie

Om volledig antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag wordt er in dit hoofdstuk aandacht besteed aan poëzie. Hierbij wordt er niet alleen gekeken naar de definitie van poëzie en de verschillende vormen waarin poëzie voorkomt, maar ook naar de rol van poëzie binnen de taalontwikkeling, de onderbouw en binnen het bespreken van existentiële levenservaringen.

4.1 Wat is poëzie?

Poëzie betekent 'maken' of 'het gemaakte' wanneer we kijken naar het oorspronkelijke Griekse werkwoord 'poiesis' (Ebbers, 2010). Het proces van poëzie is hierbij net zo belangrijk als het product, omdat dit iets bijzonders is en veel creativiteit vergt. Je zou kunnen spreken van een scheppend vermogen om als dichter zo met taal te spelen dat het de lezer raakt. Poëzie lijkt dus verbonden met creativiteit. Of, zoals Beentjes in de Poëziegids (Ebbers, 2010) schrijft, is creativiteit een scheppend vermogen om iets nieuws te maken? Niets veranderen in iets is hierbij onmogelijk, je maakt iets nieuws vanuit datgene wat al bestaat. Bij poëzie gaat het vaak om het innemen van een ander perspectief, waardoor alles er anders uit gaat zien.

Herder schrijft in de Poëziegids (Ebbers, 2010) over de definitie van poëzie. Ze stelt dat poëzie iets mysterieus heeft, waardoor een definitie ontoereikend zou zijn. Een gedicht heeft namelijk al alles in zich en roept gedachten, emoties en ideeën op zonder deze uit te spreken. Hierbij zijn de lay-out en stijkenmerken van poëzie vaak herkenbaar, zoals beeldspraak, ritme en rijm. Ze voegt hieraan toe dat een dichter juist werkt met de klank van het gedicht. Door hier specifieke keuzes in te maken, kan de dichter de ziel van een gedicht bereiken. Hans en Monique Hagen (Hagen H. &, 2019) schrijven dat een dichter speelt met de werkelijkheid, met de bedoeling dat elk woord bij elk individu andere beelden op kan roepen. Ze stellen dat poëzie voor een zekere mate van vrijheid zorgt doordat je in gedichten kunt verdwalen.

4.1.1 Vormen van poëzie

We kennen verschillende soorten verhalen. De Schepper (Schepper, 2015) onderscheidt de volgende:

- Informatieve verhalen: Dit zijn historische verhalen met levenservaringen van mensen uit de geschiedenis die concreet gemaakt worden voor kinderen. Hierdoor komen verhalen tot leven.
- Spiegelverhalen: Dit zijn verhalen die concrete levenssituaties voorstellen die als spiegel dienen voor de eigen levenservaringen. Deze verhalen kunnen helpen bij het maken van keuzes, of het ophelderen van moeilijke of verwarrende situaties.
- Beeldende verhalen: Dit zijn verhalen met diepte-ervaringen die verbeeld worden door middel van taal. In zulke verhalen zit veel symbolisch taalgebruik verwerkt. Voorbeelden van beeldende verhalen zijn sprookjes, mythen, dierenverhalen en heldenverhalen.

Deze verschillende soorten verhalen kun je in verschillende vormen vertellen. Zo vertelt poëzie ook een eigen verhaal die bovenstaande vormen kan aannemen.

Naast deze verschillende soorten verhalen, zijn er ook verschillende soorten poëzie. Hierbij kijken we vooral naar de verschillende vormen die een gedicht kan aannemen. Paus (Paus, 2014) stelt dat hierbij rijm, metrum, ritme en stijl bepalende kenmerken zijn. Daarnaast onderscheidt hij binnen de poëzie de volgende categorieën:

- Versjes: Melodische, rijmende versjes worden veel gebruikt als liedjes. Door de rijmende klanken zijn de versjes eenvoudig te onthouden voor jonge kinderen. Sommige versjes worden van generatie tot generatie mondeling doorverteld. Veel versjes hebben bijbehorende spelletjes of bewegingen, en hebben af en toe opvoedende functies.
- Rijmpjes: Rijmpjes zijn korte, eenvoudige gedichtjes die een verhaal vertellen. Paus (Paus, 2014) geeft hier het voorbeeld van Dick Bruna, de schrijver van onder andere het

wereldberoemde 'Nijntje'. Hij gebruikt een eenvoudig 'a-b-c-b' rijmschema met kleurrijke prenten, en tovert zo de vierregelige rijmpjes om tot verhaaltjes.

- Gedichten: Deze vorm van poëzie is vaak uitgebreider dan de eenvoudige versjes en rijmpjes, en rijmt niet altijd. Deze gedichten bevatten mooie vergelijkingen, observaties, rake beeldspraak en nadenkertjes.

Onder deze drie categorieën vallen heel veel verschillende vormen, zoals het elfje, het naamkwatrijn, het sonnet, het rondeel, de limerick of de Japanse haiku, met allerlei verschillende rijmschema's of helemaal geen rijm. De rijmschema's zijn per dichtvorm verschillend, maar dichters kunnen hiervan afwijken. Niet alle dichtvormen zijn geschikt voor jonge kinderen. Hieronder worden een aantal vormen uiteengezet die wel gebruikt kunnen worden in de onderbouw.

Elfje

Het elfje is een van de bekendere dichtvormen onder kinderen, waarbij het zelf schrijven van een elfje ook veel gedaan wordt. De naam verwijst naar het aantal woorden in het gedicht, die verdeeld worden over vijf regels volgens onderstaande structuur:

- Regel 1: 1 woord
- Regel 2: 2 woorden
- Regel 3: 3 woorden
- Regel 4: 4 woorden
- Regel 5: 1 samenvattend woord

Deze eenvoudige structuur maakt een elfje erg toegankelijk voor kinderen, waarbij ze in aanraking komen met poëzie dat niet persé hoeft te rijmen. Doordat de vorm verder geen specifieke eisen stelt, kunnen kinderen zelf met de vorm spelen, waarbij ze eventuele aanwijzingen van de leerkracht kunnen opvolgen.

Naamkwatrijn

Paus (Paus, 2014) beschrijft het naamkwatrijn als een eenvoudige dichtvorm voor groep 1 tot en met 3, waarbij kinderen steun hebben aan het vastgestelde rijmschema. Het naamkwatrijn is afgeleid van het originele kwatrijn dat vier versregels en het rijmschema 'a-b-b-a' kent. De structuur van een naamkwatrijn bestaat uit de volgende onderdelen:

- Regel 1: de naam van iemand
- Regel 2: een kenmerk of eigenschap van diegene, rijmt op regel 1
- Regel 3: iets wat je samendoet
- Regel 4: afsluiting, rijmt op regel 3

Sonnet

Een sonnet is een dichtvorm waarbij het metrum (ritme) erg belangrijk is. Hagen (Hagen H. &, 2019) beschrijft de opbouw van het sonnet. Deze dichtvorm bestaat uit veertien regels verdeeld over vier coupletten: twee kwatrijnen (vier regels) en twee terzinen (drie regels). Hagen noemt hierbij het rijmschema 'abba-cddc-eef-ffe' maar een ander veelvoorkomend rijmschema is 'abba-abba-cdc-cdc'.

Haiku

De haiku is van oorsprong een Japanse dichtvorm, waarbij dichters zich laten inspireren door de natuur, momenten van schoonheid en sterke ervaringen uit het leven. WikiHow (Haiku Schrijven, z.j.) stelt dat er in Nederlandse haiku's gewerkt wordt met drie regels, waarbij de eerste regel en laatste regel van elkaar gescheiden worden door een interne vergelijking. Er worden twee ideeën naast elkaar gezet, beschreven en vergeleken. In het Japans heet dit 'kiryū', wat 'snijden' betekent. Anno 2019 wordt deze vorm vrijer geïnterpreteerd, en variëren dichters in de opbouw en inhoud van hun haiku's. Kinderen krijgen vaak de traditionele structuur aangeleerd zoals hieronder uiteengezet is.

De traditionele opbouw van een Japanse haiku gaat uit van 17 'on' (geluiden), die vaak verticaal opgeschreven worden. Vertaald naar het Nederlands of Engels gaat het hier om 17 lettergrepen, die volgens de onderstaande structuur geschreven worden:

Regel	Aantal lettergrepen	Beschrijving
1	5	Deel 1
2	7	Interne vergelijking
3	5	Deel 2

Figuur 3: Structuur traditionele haiku (Haiku Schrijven, z.j.).

Een haiku is uitermate geschikt voor het beschrijven van sterke levenservaringen doordat er een vergelijking kan worden gemaakt tussen verschillende situaties. Er blijft veel ruimte voor eigen interpretatie en gevoel bij het gedicht. Wanneer kinderen zelf ook haiku's leren schrijven is een mini-haiku ook geschikt. Deze vorm lijkt op de traditionele haiku, maar heeft respectievelijk drie, vijf en drie lettergrepen per regel.

Kuipers (Kuipers, 2012) schreef een bundel haiku's genaamd '*Snippers*' voor jonge kinderen vanuit de traditionele structuur zoals hierboven uiteengezet is. Hij richt zich tot de kinderen vanuit een opvoedkundig perspectief, en schrijft een soort 'observaties' over de nieuwe vaardigheden die jonge kinderen opdoen, zoals je eigen veters leren strikken of leren lezen. Deze onderwerpen zijn voor haiku's niet traditioneel, maar liggen wel dichtbij de belevingswereld van jonge kinderen. Door de duidelijke illustraties van Yvonne Jagtenberg krijgen de haiku's context en betekenis voor kinderen.

*Jas dicht, vindt mama.
Maar de jas is van Sverre,
en hij vindt van niet.*

(Kuipers, 2012)

4.2 Poëzie in de onderbouw

Van der Berg (Berg B. v., 2017) stelt dat elke basisschool de cultureel-pedagogische opdracht heeft om iedere leerling te begeleiden in zijn ontwikkeling, en het ontwikkelen van een visie op leven en samenleven. Het is van belang dat scholen de kinderen in aanraking brengen met zinrijke bronnen van de Europese cultuur, maar dat ook ouders hier een aandeel in hebben. Je kan zo vroeg niet beginnen met het voorlezen van sprookjes, volksverhalen en verhalen uit andere werelddelen, om zo de kijk van kinderen op de wereld, maar bovenal ook de kijk op zichzelf en de mensen om hen heen te ontwikkelen. Poëzie valt ook onder deze zinrijke bronnen.

De Schepper (Schepper, 2015) noemt poëzie ook wel het spelen met taal. Bij de onderbouw zijn vooral gedichten en verhalen op rijm geschikt, wat de kinderen gevoelig maakt voor klanken, ritme en sfeer. Hierbij is het belangrijk om aan te sluiten op de belevingswereld, om de kinderen het gedicht te laten ervaren. Dit kan door beeldende gedichten te gebruiken die goed voorlezen, of door het lezen van een gedicht in een soort ritueel te veranderen. Daarnaast bevatten veel prentenboeken een verhaal op rijm, maar ook prentenboekteksten die niet rijmen maken kinderen gevoelig voor de esthetische eigenschappen van taal, gecombineerd met de vaak prachtige illustraties. Paus (Paus, 2014) voegt hieraan toe dat jonge kinderen het erg leuk en interessant vinden om te werken met gedichten en rijm. Het spelen met klanken en rijmwoorden begint al in de kleutergroepen zodra kinderen leren om te spelen met de vorm van taal. Door gedichten te vertalen in een picto-gedicht, waarbij inhoudswoorden worden geïllustreerd, worden kinderen geholpen bij het zelf 'lezen' en begrijpen van poëzie. Vanaf groep 3/4 kun je als leerkracht ook kiezen voor poëzie als onderdeel van spontane of intentionele taalbeschouwing, waarbij je kinderen laat observeren en

oordelen over de bijzondere taal die ze zien. Hang hiervoor een aantal posters met gedichten op in het klaslokaal of in de school, waardoor een taalbeschouwelijk gesprek kan worden uitgelokt. Vanaf groep 3/4 kun je als leerkracht ook oefenen met het voordragen van een gedicht. Zulke activiteiten met poëzie stimuleren het denken over taal.

4.3 Poëzie en de taalontwikkeling

Verhulst (Verhulst, 2008) noemt taal ook wel de mogelijkheid van de mens om complexe symbolen met een bepaalde betekenis te begrijpen en te formuleren binnen een passende context. Op de basisschool is taal een van de belangrijkste vakken binnen het curriculum, waardoor hier veel aandacht aan wordt besteed, zowel op zichzelf, als geïntegreerd in de andere vakken. Verhulst (Verhulst, 2008) spreekt over vier soorten taal waar we mee te maken krijgen, namelijk gesproken taal, geschreven taal, gebarentaal en innerlijke taal. Taal is essentieel voor ons om kennis op te doen, onze emoties te uiten, maar ook om gebeurtenissen in het heden en het verleden te benoemen en om het hier en nu te overstijgen. Dit noemen we ook wel de communicatieve, de expressieve en de conceptualiserende functies van taal (Paus, 2014).

Hendriksen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011) zet de taalontwikkeling van kinderen uiteen in de volgende vijf fasen:

Fase	Benaming	Leeftijds aanduiding	Algemeen beeld
1	Pre-linguale periode	0 tot 12 maanden	De communicatie begint met huilgeluiden, gevolgd door lachen en teruglachen. Vanaf zes maanden kunnen baby's reageren op het talige gedrag van ouders. Vanaf zeven tot negen maanden beginnen ze te brabbelen, waarbij er meer geluisterd wordt en de klankproductie en intonatie toeneemt. Aan het eind van het eerste jaar wordt de communicatie 'talig'.
2	Vroeg-linguale periode	1 tot 2 ½ jaar	Het kind maakt de stap naar betekenisvol actief taalgebruik. Hierbij ontwikkelt het woordgebruik zich van de 1-woord-zin naar de 2-woord-zin, en vervolgens naar meer-woorden-zinnen rond het tweede levensjaar. Deze ontwikkeling is per kind verschillend, en wordt beïnvloed door de talige omgeving en de communicatie met anderen.
3	Differentiatiefase	2 ½ tot 5 jaar	Zodra het kind meerdere woorden in een zin leert gebruiken, komt het taalverwervingsproces in een stroomversnelling. Kinderen gebruiken taal om aspecten uit hun omgeving onder woorden te brengen, en leren ook hun eigen denken uit te drukken. Hierbij zijn alle aspecten van taal in ontwikkeling zoals de fonologie (klankvorming), morfologie (woordvormveranderingen) en semantiek (woordenschat). Vanaf het vierde levensjaar wordt deze

			ontwikkeling door de schoolse omgeving nog meer versterkt.
4	Voltooiingsfase	5 tot 9 jaar	Aan het begin van deze fase wordt van kinderen verwacht dat de mondelinge taalverwerving compleet is, en dat het kind zich dus op een correcte manier mondeling kan uitdrukken in taal. Het kind komt nu meer in aanraking met de geschreven taal in de vorm van het leren lezen en schrijven (schriftelijke taalverwerving). In deze fase zal de woordenschat zich nog verder uitbreiden, waarbij abstracte begrippen duidelijker worden en het kind leert om zijn taal aan te passen aan verschillende situaties.
5	-	Vanaf 9 jaar	De basis voor de taal is in de eerdere fasen gelegd. Het kind breidt nu zijn kennis over taal verder uit, en ontwikkelt een eigen taalcultuur. De taalverwerving kan verder worden uitgebreid door middel van het leren van vreemde talen.

Figuur 4: Taalontwikkeling in fasen (Hendriksen, Het verhaal van het kind., 2011).

Paus (Paus, 2014) noemt dezelfde fasen bij het beschrijven van de taalverwerving. Hij voegt hier een aantal factoren aan toe die de taalverwerving kunnen beïnvloeden. Allereerst noemt hij de verschillen in taalverwerving, waarbij de processen achter de taalverwerving voor iedereen hetzelfde zijn, maar het resultaat kan verschillen. De Nederlandse taalverwerving is ook afhankelijk van de moedertaal. Een leerling met een andere moedertaal dan het Nederlands, zal pas op latere leeftijd in aanraking komen met het Nederlands, waarbij de moedertaal een grote invloed blijft houden. Daarnaast spelen er individuele factoren mee, zoals intelligentie, motivatie, taalgevoel en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Als laatste stelt Paus (Paus, 2014) dat omgevingsfactoren, zoals het taalaanbod thuis en in de klas, of de samenstelling van het gezin, ook een grote invloed hebben op de taalontwikkeling. Een optimaal taalaanbod bevat correcte, begrijpelijke en rijke taal.

Imelman (Imelman, 2019) spreekt over het effect van poëzie op de taalontwikkeling. Hij stelt dat kinderen door te rijmen en te zingen de klankpatronen en melodie van de taal ervaren. Daarnaast wordt het talige geheugen opgebouwd, en trainen kinderen hun auditieve waarneming door de minimale, maar betekenisvolle klankverschillen. Voor jonge kinderen betekent dit vaak ook een vorm van plezier wanneer ze in een gedicht de rijmvorm herkennen. Onbewust oefenen jonge kinderen zo met het fonemisch bewustzijn. Paus (Paus, 2014) stelt dat het voorlezen van gedichten aan jonge kinderen ook bijdraagt aan de boekoriëntatie. Kinderen leren hoe gedichten gelezen moeten worden, en hoe ze die in boeken kunnen herkennen. Door met kinderen in gesprek te gaan over het gedicht, worden zij actief betrokken en leren ze de boekentaal steeds beter begrijpen. Imelman (Imelman, 2019) voegt hieraan toe dat kinderen die rijke ervaringen opgedaan hebben met poëzie, later tot de beste lezers kunnen gaan horen.

4.4 Poëzie en existentiële levenservaringen

Ondanks dat het duidelijk is dat kinderen al op jonge leeftijd te maken krijgen met existentiële levenservaringen in de vorm van fysieke ervaringen of gedachten, wordt hier weinig aandacht aan besteed binnen de jeugdliteratuur. Yalom (Yalom, 1980) schrijft dat veel ouders en leerkrachten proberen om, vanuit onze Westerse cultuur, kinderen te beschermen voor de realiteit, zoals in het

geval van een confrontatie met de dood. De dood wordt ontkend, ook binnen de jeugdliteratuur. Denk aan het klassieke sprookje *'Sneeuwwitje'*, waar de prinses 'alleen maar slaapt' en gewekt zal worden door haar prins. Deze verhalen weerspiegelen niet de werkelijkheid.

Gelukkig bestaat er wel een klein aanbod met kinderboeken over existentiële levenservaringen, ook in de vorm van poëzie, zoals in het boek *'Doodgewoon'* van Bette Westera. Westera (Westera, 2015) behandelt in haar gedichten allerlei verschillende varianten van de dood waar kinderen (en volwassenen) mee in aanraking kunnen komen, zoals de dood van een kind of zelfdoding. Ze richt zich hiermee vooral op kinderen in de bovenbouw. Opvallend aan haar gedichten is dat er geen sprake is van ontkenning van het gemis of van de dood op zichzelf. Het verdriet is voelbaar en mag er zijn. Een dichtbundel voor jonge kinderen over existentiële levenservaringen bestaat tot nu toe eigenlijk niet. Er zijn wel dichtbundels zoals *'Lichtjes in je ogen'* van Hans en Monique Hagen (Hagen H. &, 2018), die belangrijke momenten uit het leven van jonge kinderen beschrijven, zoals de liefde tussen ouders of de spanning rond Sinterklaas. De bundel bevat echter vooral gedichten die bijdragen aan de opvoeding van jonge kinderen, zoals het belang van tandenpoetsen en het zelf leren aankleden.

Van der Kolk (Kolk, 2016) stelt dat taal, in welke vorm dan ook, een deur kan openen naar een vorm van controle. Hierbij gaat hij niet uit van controle door te zwijgen over de eigen emoties, zoals verdriet, angst of schaamte. Juist het verbergen van deze eigen emoties vergt een enorme hoeveelheid energie, waarbij de eigen identiteit, het zelfbeeld en de zingeving worden aangetast. Door met anderen te praten over bepaalde ervaringen, met poëzie als mogelijke stimulans, krijgen kinderen controle over de situatie en over hun emoties, waarbij erkenning belangrijker is dan een directe oplossing. Zoals Bette Westera laat zien in haar dichtbundel *'Doodgewoon'* (Westera, 2015), is poëzie uitermate geschikt voor het beschrijven van existentiële levenservaringen voor kinderen. Poëzie kan meer grip op de werkelijkheid bieden door de weerspiegeling van een ervaring. Hierbij biedt de esthetische functie van poëzie ruimte voor vrije interpretaties, afhankelijk van de beleving van het gedicht. Daarnaast leent poëzie zich voor open gesprekken, waarbij kinderen de ruimte krijgen om het gedicht en eventuele illustraties te interpreteren vanuit hun eigen ervaringen en beleving, wat de emotionele ontwikkeling en de identiteitsontwikkeling van kinderen bevordert. Paus (Paus, 2014) voegt hieraan toe dat poëzie voor kinderen een bron van herkenning en inspiratie kan zijn. Waar proza niet altijd geschikt is, kun je met poëzie in een paar regels je gevoelens kwijt van onzekerheid, liefde, geluk, vreugde, angst of eenzaamheid.

Tussentijdse conclusie

Existentiële levenservaringen zijn bepalende momenten in het menselijk leven, die ons de kwetsbaarheid van het leven laten zien en ons nieuwe dingen leren voor de toekomst. Deze ervaringen zijn bepalend voor de ontwikkeling van een eigen identiteit. Existentiële ervaringen, zoals de dood of echtscheiding, hebben een negatieve invloed op de identiteitsvorming en vooral op het zelfbeeld van kinderen. Jonge kinderen voelen zich schuldig, boos, verdrietig of eenzaam. Ze kunnen dit gevoel niet plaatsen en begrijpen de situatie niet goed. Hier hebben ze hulp bij nodig van de belangrijke personen in hun omgeving. In eerste instantie zijn dit de ouders, maar wanneer het thuis van een kind verandert in een onveilige plek, krijg je als leerkracht een belangrijkere rol toebedeeld. Door met kinderen een open gesprek aan te gaan, geef je ze de ruimte om hun beleving en ervaring te delen, zonder daar gelijk een oplossing voor te geven. Kinderen krijgen hierdoor de erkenning en het vertrouwen dat ze nodig hebben. Gelukkig zijn er ook existentiële levenservaringen die een positief effect kunnen hebben op de identiteit en het leven van kinderen, zoals de geboorte van een broertje of zusje, een nieuwe vriendschap of een belangrijk feest. Ook hierbij hebben kinderen hulp nodig bij het begrijpen en eigen maken van de situatie. Als leerkracht mag je tijd maken voor deze ervaringen, waarbij je als het ware het leven met de kinderen mag vieren en herdenken.

Er zijn verschillende manieren om met kinderen in gesprek te gaan over existentiële levenservaringen. Denk aan beelden, muziek of verhalen. Uit het theoretisch kader blijkt echter dat poëzie zich ook uitstekend leent voor het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen. Er zijn verschillende dichtbundels die een of twee levenservaringen bespreken door middel van poëzie voor jonge kinderen. Daarbij heeft het aanbieden van poëzie een positief effect op de taalontwikkeling. Het fonologisch bewustzijn ontwikkelt zich, waardoor kinderen gevoelig worden voor het spelen met taal. Daarbij krijgt de natuurlijke fantasie van jonge kinderen een plek, door het taalgebruik en de stijlfiguren binnen poëzie die juist die fantasie prikkelen.

Vanuit het eerste deel van de innovatiecyclus kan de volgende conclusie getrokken worden: Poëzie lijkt vanuit de theorie geschikt voor het bespreken van existentiële levenservaringen in de onderbouw. Naar aanleiding van deze theorie is de dichtbundel 'Van begin tot eind' ontworpen over de verschillende ervaringen die een kind kan meemaken (zie pagina 36). In het tweede deel van de innovatiecyclus zal de functionaliteit van het combineren van poëzie en existentiële levenservaringen ook in de praktijk onderzocht worden om een volledig, onderbouwd antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag (zie 'Eindconclusie').

Ontwerp

Naar aanleiding van de onderzochte literatuur is de dichtbundel ‘Van begin tot eind’ ontworpen over existentiële levenservaringen. Bij het vormen van deze dichtbundel is er gekeken naar de verschillende aspecten waarin er keuzes zouden moeten worden gemaakt zoals de opbouw, de onderwerpen en de dichtvormen. In dit hoofdstuk worden de keuzes voor het ontwerp uiteengezet waarbij het theoretisch kader als basis dient.

Onderwerp	Aspecten	Gedichten	Dichtvorm
Inleiding	Levensloop	Later	Geen rijm
Geboorte	Familie Lente Nieuw leven	Hallo? Plekje in mijn hart De wereld is vol leven	a-b-c-b Sonnet a-b-c-b
Feest	Verjaardag Feestdagen	Vier-het-leven-dag Het boek Kerst	Mix Haiku Elfje
Huisdier	Vriendschap Loyaliteit Troost	Kat Mijn hond en ik	a-b-c-b a-a-b-c-c-b
Vriendschap	Nieuwe vrienden maken Beste vrienden Fantasievrienden	De Pet Allerbeste Onzichtbaar	a-b-c-b a-b-c-b Sonnet
Liefde	Verliefd Liefde Trouwen	Lief Droomprins Als je echt van iemand houdt	Elfje a-a-b-c-c-b Kwatrijn
Verhuizing	Afscheid Nieuw begin	(T)huis Nieuw	Geen rijm Haiku
Geweld	Oorlog Huiselijk geweld Ruzie/Pesten	Koffers vol verdriet BOEM Pesten	Sonnet Onomatopoeën Elfje
Scheiding	Echtscheiding Samengestelde gezinnen Eenzaamheid	Dubbelop Papa en mama Alleen	a-b-c-b Haiku Geen rijm
Ziekte	Ongeluk Ziekte	Ongeluk SST! Ziek	Kwatrijn Elfje Sonnet
Dood	Overlijden huisdier Overlijden familielid Afscheid	Goudvissenhemel Dag oma Afscheid	Haiku Geen rijm a-b-c-b
Afsluiting	Levensloop	Allermooiste plekje	Kwatrijn

Figuur 5: Opbouw dichtbundel vanuit verschillende perspectieven

Opbouw

In het eerste hoofdstuk van het theoretisch kader (blz. 9) wordt de definitie van Herrmann (Herrmann, 2004) genoemd die existentiële levenservaringen ziet als ervaringen die de onvermijdelijkheden van het leven bevatten en ons leren om daarmee om te gaan. Hier ligt een nauw verband met de zingeving en de levensloop van de mens die voor iedereen verschillend is. Voor de opbouw van de dichtbundel is daarom gekozen voor een levensloop. De dichtbundel begint bij de geboorte en eindigt met de dood. Daartussen zijn de andere onderwerpen geplaatst, waarbij eerst de ‘positieve’ ervaringen aan bod komen, gevolgd door de ‘negatieve’ ervaringen. Als laatste wordt voor- en achteraan de dichtbundel een extra gedicht geplaatst. Het eerste gedicht zal dienen als een ‘inleiding’ op de levensloop, het laatste gedicht als een ‘afsluiting’.

Onderwerpen

De gedichten zijn geschreven over de verschillende existentiële levenservaringen die in het derde hoofdstuk van het theoretisch kader uiteengezet zijn (zie §3.1 en §3.2). Deze tien onderwerpen komen op verschillende manieren aan bod in twee of drie gedichten waarbij er per gedicht een andere invalshoek of emotie gekozen is als basis voor het gedicht. Dit vanuit de theorie van Herrmann (Herrmann, 2004) (zie §1.1) die stelt dat elke ervaring subjectief beleefd wordt en dus voor elk individu verschillend is.

Poëzie

Om voor een rijk taalaanbod te zorgen binnen de dichtbundel zijn er verschillende dichtvormen gebruikt. Onderstaande dichtvormen zijn uitermate geschikt voor het jonge kind zoals in hoofdstuk vier van het theoretisch kader al verder uiteengezet werd (zie §4.1.1).

- Sonnet
- Elfje
- Kwatrijn
- Haiku

Deze dichtvormen zijn aangevuld met een aantal eenvoudige rijmschema's om voor veel variatie te zorgen. Aan het begin van dit hoofdstuk staat een compleet overzicht van alle gebruikte dichtvormen (zie 'figuur 5').

Illustraties

Ook Hooijmaaijers (Hooijmaaijers, 2016) noemt namelijk dat de context van ervaringen voor elk individu verschillend is. Om de fantasie van kinderen op verschillende manieren te prikkelen wordt de dichtbundel geïllustreerd door middel van een combinatie van verschillende schildertechnieken en verschillende materialen (aquarel, acryl, ecoline, potlood).

Het onderzoek naar poëzie en existentiële levenservaringen wordt beperkt tot het poëtische aspect van de dichtbundel. Een combinatie van illustraties en gedichten zal de data beïnvloeden waardoor het geven van een betrouwbaar antwoord op de onderzoeksvraag bemoeilijkt wordt. Tijdens de dataverzameling zijn alleen de gedichten uit de dichtbundel gebruikt zonder illustraties. De illustraties zijn wel los worden gebruikt als beeld (zonder gedicht) tijdens de voormeting.

Uitgeven

Het prototype van de dichtbundel is in eerste instantie als 'fotoboek' uitgegeven. Het formaat van de dichtbundel is 15 bij 20 cm met een staande indeling. De kosten voor het drukken van een dichtbundel bedragen op dit moment 34 euro.

Onderzoeksaanpak

Naar aanleiding van de fase 'Plannen' uit de cyclus voor praktijkonderzoek, zoals beschreven door Van der Donk (Donk, 2016), is een onderzoeksaanpak ontworpen waarbij de verschillende fasen van de onderzoekscyclus (en innovatiecyclus) doorlopen zijn van april 2019 tot juni 2020.

Onderzoeksactiviteiten

Het onderzoek is opgesplitst in twee delen vanuit de innovatiecyclus. Het eerste deel bestaat uit de fasen 'Oriënteren', 'Richten', 'Plannen', 'Concluderen' en 'Ontwerpen' (Donk, 2016). Activiteiten die bij deze fasen horen zijn:

- Vooronderzoek naar existentiële levenservaringen, poëzie en de relevantie van het onderzoek voor de beroepspraktijk.
- Formuleren hoofdvraag en deelvragen.
- Een theoretische verdieping in existentiële levenservaringen en poëzie vanuit de hoofdvraag (vanaf pagina 9).
- Ontwerpen van onderzoeksaanpak.
- Tussentijdse conclusie op basis van eerste deel van cyclus, inclusief reflectie op hypothese
- Ontwerpen dichtbundel op basis van theoretisch kader. De gedichten uit deze bundel worden gebruikt bij het verzamelen van data in het tweede deel van het onderzoek.

Het tweede deel van de innovatiecyclus bestaat uit de fasen 'Verzamelen', 'Analyseren & Concluderen' en 'Presenteren' (Donk, 2016). Binnen deze fasen vallen de volgende activiteiten:

- Onderzoeken hoofdvraag in de praktijk door het afnemen van interviews en het analyseren van deze gesprekken aan de hand van een kijkwijzer (zie bijlagen).
- Eindconclusie op basis van dataverzameling, inclusief reflectie op hypothese.
- Aanbevelingen en discussiepunten opstellen voor de beroepspraktijk.
- Verdedigen onderzoek op (digitale) conferentie van 29 juni 2020

Tijdsplanning

De tijdsplanning zoals hieronder beschreven wordt onderbouwd met het activiteitenlogboek (zie 'Bijlage 3').

Oriënteren (april tot augustus 2019)

Van april tot en met augustus 2019 heeft er vooronderzoek plaatsgevonden binnen de fase 'Oriënteren' (Donk, 2016) door middel van een oriëntatie op het begrip 'existentiële levenservaringen' en de relevantie van het onderzoek voor de beroepspraktijk. In deze fase heeft er ook een oriëntatie op de ontwerpfase plaatsgevonden in de vorm van het uitproberen van verschillende dichtvormen en het oefenen met het schrijven van gedichten om zo beschikking te hebben over een breed repertoire aan gedichten voor de ontwerpfase.

Richten & Plannen (augustus tot november 2019)

Vanaf augustus 2019 is het onderzoek verder uiteengezet door het formuleren van een hoofdvraag en meerdere deelvragen tijdens de fase 'Richten' (Donk, 2016). Hierdoor kon er specifieke literatuur verzameld worden om een theoretisch kader op te bouwen. Vanaf augustus 2019 is er vanuit de fase 'Plannen' (Donk, 2016) ook een onderzoeksaanpak ontworpen om het verloop van het onderzoek te verantwoorden.

Concluderen (november 2019)

In november 2019 is er een tussentijdse conclusie getrokken op basis van de bestudeerde literatuur en de oriëntatie op het ontwerp van de dichtbundel. Deze stap valt onder de fase 'Concluderen' (Donk, 2016).

Ontwerpen (oktober 2019 tot januari 2020)

Naar aanleiding van de oriëntatie op het ontwerp in de fase 'Oriënteren' (Donk, 2016) begon de fase 'Ontwerpen' (Donk, 2016) in oktober 2019 tijdens het vormen van het theoretisch kader. Dit door een verdieping in dichters, dichtvormen en dichtbundels. Hierbij is er geen vaste periode toe te wijzen aan het schrijven van passende gedichten omdat deze activiteit afhankelijk was van inspiratie en motivatie. Het ontwerp voor de dichtbundel is opgenomen in dit onderzoeksverslag (zie pagina 36).

Vanaf eind november 2019 tot januari 2020 is de dichtbundel verder afgemaakt op basis van de tussentijdse conclusie en het theoretisch kader.

Verzamelen (januari tot maart 2020)

In de periode van januari tot maart 2020 was de fase 'Verzamelen' (Donk, 2016) aan de orde. In deze fase is er een methode van dataverzameling ontworpen met bijbehorende meetinstrumenten. In maart 2020 zijn de interviews afgenomen voor de nulmeting met 15 leerlingen uit groep 4 (zie 'Onderzoeksresultaten'). De nameting kon pas in juni 2020 plaatsvinden in verband met de situatie rondom COVID-19 waardoor de basisscholen moesten sluiten.

Analyseren & Concluderen (maart tot juni 2020)

Na het verzamelen van de data in de vorige fase kon deze data in de fase 'Analyseren & Concluderen' (Donk, 2016) geanalyseerd worden. Vervolgens kon er een eindconclusie getrokken worden en een aantal aanbevelingen en discussiepunten geformuleerd worden voor de beroepspraktijk. Deze conclusie is gebaseerd op de onderzoeksresultaten, de theoretische verdieping en praktijkervaringen met de ontworpen dichtbundel.

Rapporteren & Presenteren (april tot juni 2020)

In april 2020 is het onderzoeksrapport ingeleverd ter beoordeling. In juni 2020 wordt het onderzoek nogmaals ingeleverd inclusief de nameting die pas later toegevoegd kon worden (zie 'Verzamelen'). Op 25 juni 2020 zal het onderzoek verdedigd worden op de conferentie vanuit de opleiding. Deze zal in verband met de situatie rondom COVID-19 digitaal plaatsvinden.

Methode van dataverzameling

Vanuit psychologisch en taalkundig opzicht is poëzie zeker geschikt voor het bespreken van existentiële levenservaringen met jonge kinderen en wordt poëzie ook door een aantal schrijvers op deze manier ingezet zoals in het boek *'Doodgewoon'* van Bette Westera (Westera, 2015). Door het verzamelen van data kan ook vanuit de beroepspraktijk onderzocht worden of poëzie inderdaad situaties creëert waarin kinderen hun existentiële levenservaringen durven te delen.

Validiteit & Betrouwbaarheid

Om voor valide en betrouwbare resultaten te zorgen wordt er een nulmeting en nameting uitgevoerd in de vorm van een levensbeschouwelijk gesprek. Dit gesprek verloopt volgens vooraf vastgestelde fasen waarbij de gestelde vragen gelijk blijven terwijl het incentief verandert of ontbreekt (zie 'Bijlage 1'). Per meting worden er drie groepen met vijf kinderen uit groep 4 geïnterviewd (zie figuur 6). De audio van het gesprek wordt opgenomen waarbij een luisterwijzer

wordt ingezet om de gesprekken te analyseren en een conclusie te kunnen trekken. Deze audio-opnames worden na de analyses vernietigd in verband met de privacy van de betrokken leerlingen.

Fase	Meetmoment	Kinderen	Incentief	Onderwerpen
1 Alternatieve incentieven (nulmeting)	1	A t/m E	Geen	Huisdieren Vriendschap Scheiding
	2	F t/m J	Verhaal	Liefde Ziekte Dood
	3	K t/m O	Beeld	Geboorte Feest Verhuizen Geweld
2 Gedichten als incentief (nameting)	4	A t/m E	Gedichten	Liefde Ziekte Dood
	5	F t/m J	Gedichten	Geboorte Feest Verhuizen Geweld
	6	K t/m O	Gedichten	Huisdieren Vriendschap Scheiding

Figuur 6: Opbouw nulmeting en nameting

Onderzoeksinstrumenten

De dataverzameling vindt plaats door middel van zes interviews (zie figuur 6). Deze interviews worden afgenomen volgens het levensbeschouwelijke gespreksmodel (zie 'Bijlage 1') waarbij de gestelde vragen een vaste waarde zijn. Geurts (Geurts, z.j.) noemt het levensbeschouwelijk gesprek een geschikte manier om kinderen na te laten denken over de (uiteindelijke) zin van hun eigen ervaringen. Het gesprek kent vier fasen waarin verschillende soorten vragen aan bod komen:

- Fase 1: Vragen over het incentive
- Fase 2: Vragen over de eigen ervaringen van leerlingen
- Fase 3: Vragen over de uiteindelijke zin van de eigen ervaringen van leerlingen
- Fase 4: Vragen over de uiteindelijke zin van de ervaringen uit het incentive

Kopmels (Kopmels, 2016) zet bij het levensbeschouwelijk leren verschillende soorten vragen uiteen die passen binnen het levensbeschouwelijk gesprek. Hierbij maakt hij onderscheid tussen verhelderingsvragen, ervaringsvragen, betekenisvragen, levensbeschouwelijke vragen en verwerkingsvragen die binnen verschillende fasen van het gespreksmodel vallen.

Het onderzoeksinstrument bestaat uit een combinatie van de verschillende levensbeschouwelijke vragen van Kopmels (Kopmels, 2016) en de fasen van het levensbeschouwelijk gesprek van Geurts (Geurts, z.j.) tot een vast gespreksmodel (zie 'Bijlage 1'). Tijdens de nulmeting en nameting zal dit model gelijk blijven. Het gebruikte incentive en de gespreksonderwerpen zullen wel variëren zoals te zien in figuur 6.

Analyse van data

De audio-opnames worden geanalyseerd door middel van een 'luisterwijzer' (zie 'Bijlage 2'). De luisterwijzer wordt per kind ingevuld waarbij het kind een score tussen de nul en zes krijgt toegewezen op basis van een aantal vastgestelde criteria (zie 'Bijlage 2'). De luisterwijzer bestaat uit drie onderdelen:

- Vertellen van kinderen over eigen ervaringen/gevoelens
- Identificatie met situatie en/of persoon (uit incentief)
- Identificatie met elkaar

Bij het bespreken van de resultaten komen kinderen niet als individu aan bod maar zijn ze deel van een onderzoeksgroep. De resultaten zijn opgenomen in het hoofdstuk 'Onderzoeksresultaten' (zie p. 42). Op basis van de resultaten uit de luisterwijzers en de informatie uit het theoretisch kader wordt een eindconclusie getrokken waarbij er antwoord gegeven wordt op de hoofdvraag.

Aannames

Bij het uitvoeren van het onderzoeksinstrument dient een interviewer over goede gespreksvaardigheden te beschikken. Van der Molen (Molen, 2016) spreekt onder andere over 'regulerende vaardigheden' waarmee de interviewer het gesprek aanstuurt. Hieronder valt het openen en afsluiten van het gesprek, het verduidelijken van eventuele misverstanden, het koppelen aan de beleavingswereld en hardop denken. Door middel van deze vaardigheden kan het gesprek op een doelgerichte, transparante manier verlopen waarbij het onderlinge vertrouwen bevorderd wordt. Van der Molen (Molen, 2016) noemt ook de 'zendervaardigheden' als een belangrijke eigenschap van een interviewer én de geïnterviewde. Dit zijn vaardigheden zoals het geven van feitelijke informatie, het uiten van persoonlijke gedachten maar ook het geven van advies of kritiek. De aannames voorafgaand aan de dataverzameling zijn dat kinderen uit groep 4 voldoende over deze zendervaardigheden beschikken om volgens het gespreksmodel in gesprek te gaan en dat leerkrachten uit het basisonderwijs ook voldoende zender- en regulerende vaardigheden hebben om een goed gesprek te leiden en te voeren met kinderen.

Een correcte uitvoering van de gesprekken vraagt daarnaast ook om een zeker empathisch vermogen van de onderzoeker/interviewer. Er wordt aangenomen dat leerkrachten in het onderwijs zeker over dit empathisch vermogen beschikken om op een juiste manier in gesprek te gaan met kinderen over existentiële levenservaringen.

Randvoorwaarden

Binnen de keuzeminor en de schoolminor (scriptie) gelden een aantal randvoorwaarden:

- Er moeten ruim 420 uren per deel van het onderzoek gebruikt worden. Voor dit onderzoek gaat dit om totaal 840 uren (30 EC).
- Het onderzoek moet verdedigd worden op de conferentie van 29 juni 2020 om het onderzoek af te ronden.

Voor het gebruiken van het onderzoeksinstrument gelden ook een aantal randvoorwaarden:

- De vragen uit het gespreksmodel vormen de leidraad voor het gesprek. Deze vragen mogen wel aangepast worden op het incentief maar niet veranderd worden.
- Er mag wel doorgevraagd worden om kinderen hun antwoord te laten verduidelijken maar deze vragen mogen niet suggestief zijn. Er mogen geen vragen gesteld worden die bedoeld zijn om 'samen het antwoord te ontdekken'. Met zulke vragen wordt het denken van kinderen beïnvloed en hiermee ook de resultaten van het onderzoeksinstrument.
- Geef kinderen tijd om na te denken over hun antwoord en stel kinderen hierin gerust. Er is geen goed of fout antwoord.
- Zorg voor een veilige en open manier van vragen stellen. Let hierbij op de eigen toon, intonatie en houding. Je wilt dat kinderen zich vrij voelen om iets te delen en dat ze daarin niet beïnvloed worden door jouw eigen ideeën en meningen.

Onderzoekresultaten

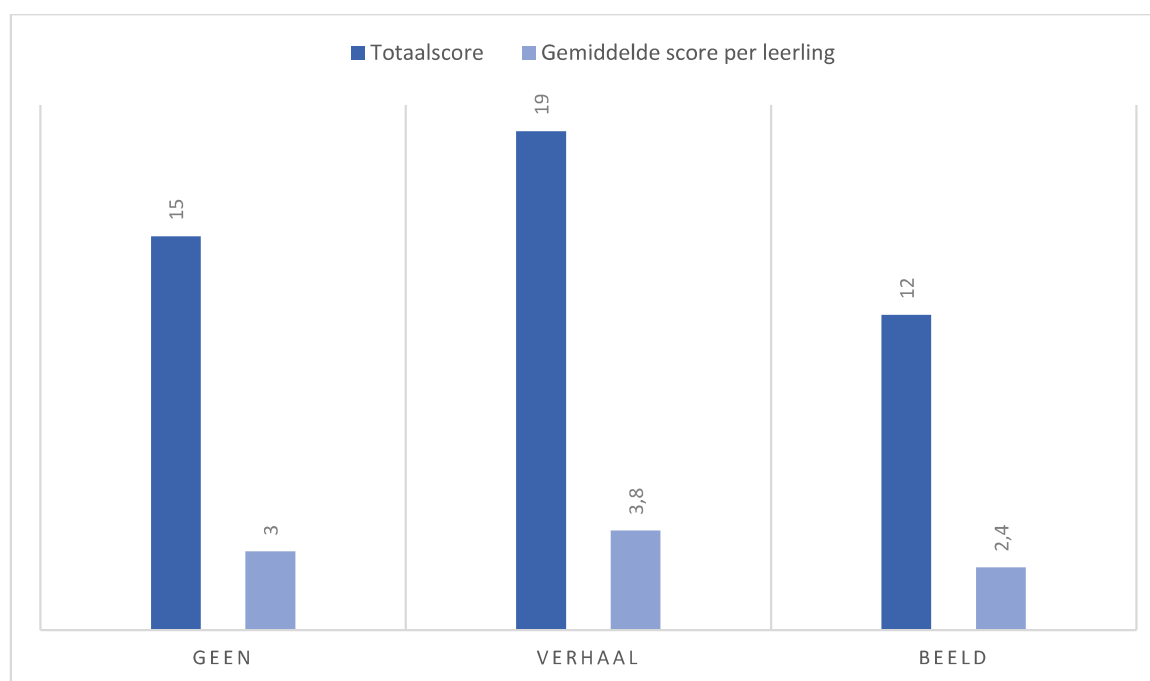
Nulmeting

De nulmeting vond plaats op 6 maart 2020 volgens de opbouw in onderstaande figuur:

Fase	Meetmoment	Kinderen	Incentief	Onderwerpen
1 Alternatieve incentieven (nulmeting)	1	A t/m E	Geen	Huisdieren Vriendschap Scheiding
	2	F t/m J	Verhaal	Liefde Ziekte Dood
	3	K t/m O	Beeld	Geboorte Feest Verhuizen Geweld

Figuur 7: Opbouw Nulmeting

Vanuit de audio-opnames zijn voor leerling A t/m O luisterwijzers ingevuld (zie 'Bijlage 2'). De onderzoekresultaten van de nulmeting zijn vanuit deze luisterwijzers in onderstaande grafiek uiteengezet (zie figuur 8).



Figuur 8: Grafiek nulmeting

In bovenstaande grafiek kunnen we zien, wanneer we kijken naar de totaalscores per meting, dat het gebruiken van een verhaal als incentive meer ervaringen losmaakt bij kinderen en dat deze kinderen zich ook beter met elkaar en het onderwerp konden identificeren (19 van 30 punten). De gemiddelde score per kind komt hierdoor ook hoger uit, op 3,8 punten gemiddeld (3,8 van 6 punten). Het gebruiken van geen incentive zit er tussenin met vijftien van de dertig punten als totaalscore. Opvallend is dat het gebruiken van een beeld als incentive lager uitkomt dan het gebruiken van geen incentive. Het gebruiken van alleen een beeld als incentive lijkt dus niet effectief om ervaringen bij kinderen los te maken en dus existentiële levenservaringen bespreekbaar te maken.

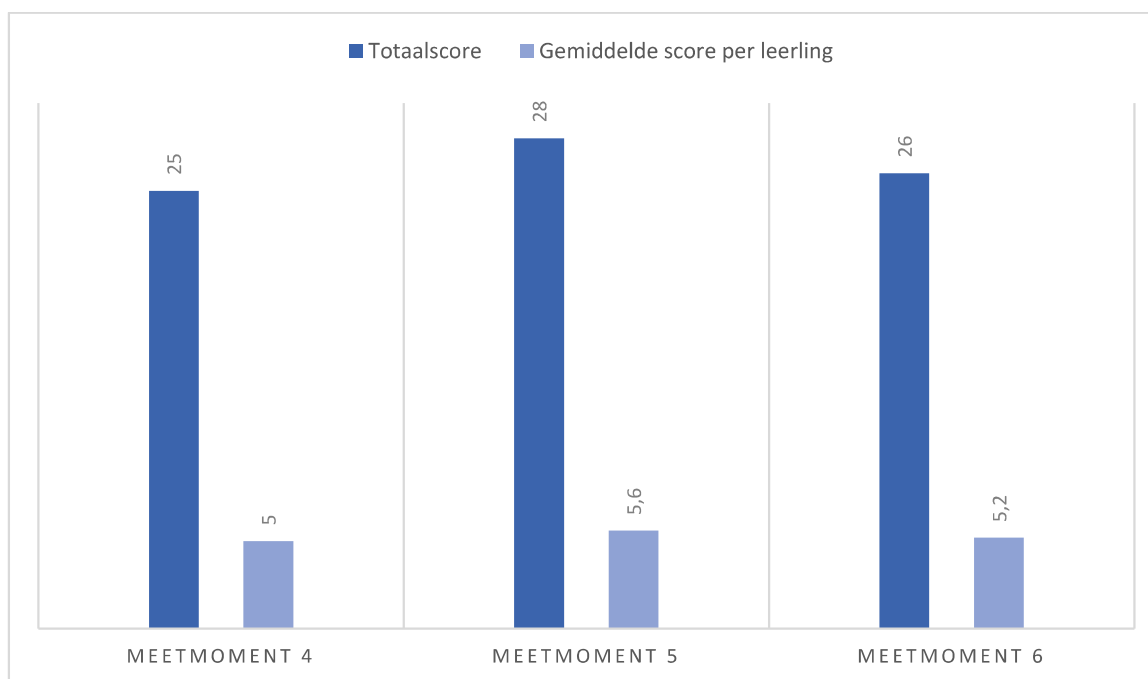
Nameting

De nameting vond plaats op 12 juni 2020 volgens de opbouw in onderstaande figuur:

Fase	Meetmoment	Kinderen	Incentief	Onderwerpen
2 Gedichten als incentief (nameting)	4	A t/m E	Gedichten	Liefde Ziekte Dood
	5	F t/m J	Gedichten	Geboorte Feest Verhuizen Geweld
	6	K t/m O	Gedichten	Huisdieren Vriendschap Scheiding

Figuur 9: Opbouw nameting

Vanuit de audio-opnames van de nameting zijn voor leerling A t/m O opnieuw de luisterwijzers ingevuld (zie 'Bijlage 2'). De onderzoeksresultaten van de nameting zijn vanuit de scores uit de luisterwijzer in onderstaande grafiek uiteengezet.

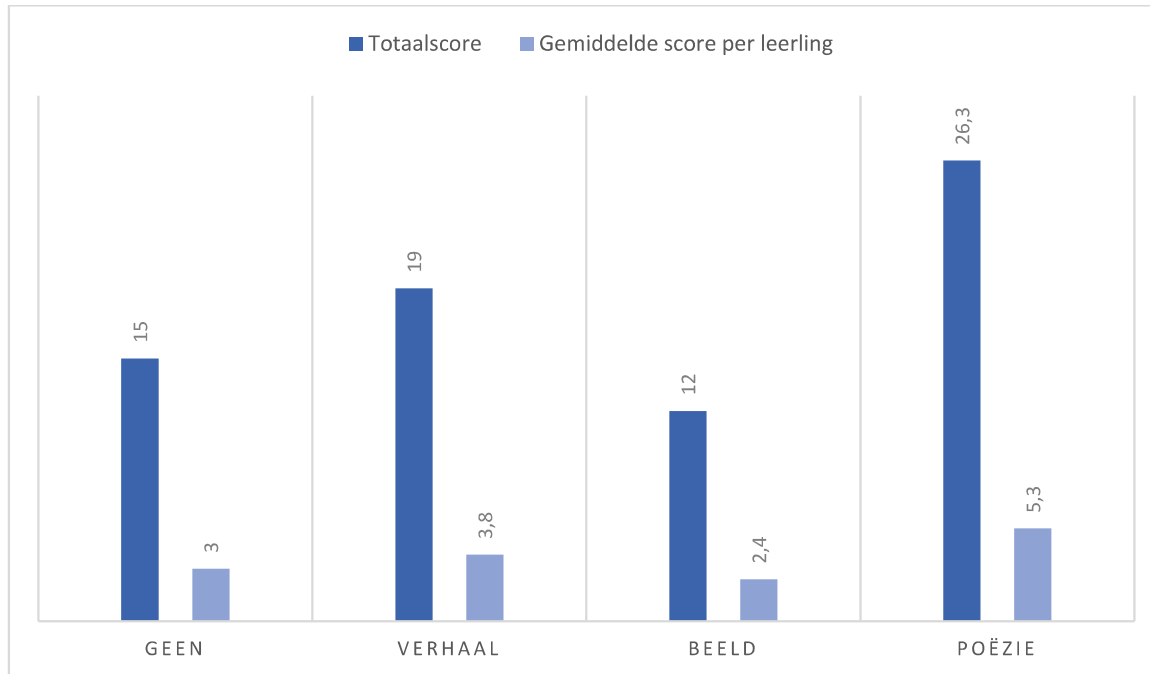


Figuur 10: Grafiek nameting

In bovenstaande grafiek wordt de totaalscore en gemiddelde score per meting uiteengezet. Bij alle metingen is poëzie gebruikt (zie 'Figuur 9'). Uit het vierde, vijfde en zesde meetmoment blijkt dat kinderen zich goed kunnen identificeren met het onderwerp en met elkaar bij het gebruik van poëzie als incentive. Daarbij vertellen ze ook veel over hun eigen ervaringen. Wanneer je de totaalscores van deze drie meetmomenten samenvoegt tot een gemiddelde voor het gebruiken van poëzie als incentive dan kom je uit op een totaalscore van gemiddeld 26,3 punten (26,3 van de 30 punten). Doe je hetzelfde voor de gemiddelde score per leerling dan kom je uit op 5,3 punten gemiddeld bij het gebruiken van een gedicht (5,3 van de 6 punten).

Vergelijking tussen nulmeting en nameting

Wanneer we de nulmeting en nameting willen vergelijken kunnen we de drie meetmomenten uit de nulmeting en het gemiddelde van de drie meetmomenten uit de nameting samenvoegen tot één grafiek.



Figuur 11: Vergelijking nulmeting en nameting

In bovenstaande grafiek wordt zichtbaar dat het werken met poëzie als incentief leidt tot leerlingen die meer vertellen over hun eigen ervaringen en emoties maar die zich ook kunnen beter kunnen identificeren met het onderwerp en elkaar. De totaalscore bij het gebruik van poëzie is 26,3 punten (van de 30) en de gemiddelde score staat op 5,3 punten (van de 6). Het werken met een verhaal als incentief zorgt daarna voor de beste resultaten, gevolgd door het werken zonder incentief. Het werken met een beeld als incentief heeft de minst succesvolle uitkomst.

Eindconclusie

Hoe kan poëzie worden ingezet in de onderbouw bij het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen?

Je zou kunnen constateren dat het noodzakelijk is, in een wereld waarin iedereen te maken krijgt met existentiële levenservaringen, om het gesprek met kinderen aan te gaan over hun emoties en eigen ervaringen. Onder existentiële levenservaringen verstaan we ervaringen die je laten nadenken over de zin van het leven en jouw eigen identiteit. Daarnaast leren deze ervaringen je ook hoe je met zulke situaties om moet gaan, en zijn ze bepalend voor jouw levensweg. Existentiële levenservaringen kunnen zorgen voor onzekerheid en nieuwe situaties die voor jonge kinderen niet te overzien zijn. Het is daarom van wezenlijk belang om hier aandacht aan te besteden als leerkracht of als ouder. Kinderen kunnen hier niet te jong voor zijn, want juist jonge kinderen hebben hier hulp en begeleiding in nodig vanwege hun behoefte aan betrouwbaarheid, continuïteit en veiligheid.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het gebruiken van poëzie zorgt voor een gesprek waarin kinderen hun eigen ervaringen durven te delen, doordat ze zich identificeren met het verhaal en met elkaars verhalen. Uit de theoretische verdieping blijkt ook dat poëzie zeker geschikt is om existentiële levenservaringen mee te bespreken, zoals ook in de tussentijdse conclusie aan de orde kwam. Al van jongs af aan zijn kinderen gefascineerd door het spelen met taal door middel van poëzie. Ze genieten van de opbouw van rijmwoorden en zinnen, ontwikkelen hun auditieve waarneming en het fonemisch bewustzijn, maar leren ook de schrijftaal steeds beter begrijpen. Waar proza (verhalen) bladzijdes vol nodig heeft om iemand te overtuigen van het verhaal, is poëzie in staat om met een aantal woorden de juiste snaren te raken en een persoonlijk gevoel naar boven te brengen. De verschillen in ervaringen zien we ook terug in het ontwerp van de dichtbundel 'Van begin tot eind'. De verschillende dichtvormen, onderwerpen en illustraties zorgen voor een bijzonder geheel waarin iedereen een stukje van zichzelf kan terugvinden. Kinderen die stralen door een gedicht op hun verjaardag, maar ook kinderen die durven te vertellen dat ze het liefste willen dat hun ouders weer bij elkaar komen. Maar ook nu in een tijd van onzekerheid bieden gedichten een sprankje hoop, een glimlach of soms gewoon een diepe zucht. Mijn conclusie is dat poëzie kan worden ingezet in de onderbouw bij het bespreekbaar maken van existentiële levenservaringen. Dit is in overeenstemming met de vooraf gestelde hypothese. Deze conclusie is gebaseerd op de onderzoeksresultaten, het theoretisch kader en het ontwerp van de dichtbundel 'Van begin tot eind'. Deze dichtbundel laat zien hoe je poëzie kunt inzetten in de onderbouw om existentiële levenservaringen bespreekbaar te maken. Exact vertellen hoe je poëzie inzet is lastig. Ervaringen zijn voor elk individu anders, dus de manier waarop je hier mee om moet gaan als leerkracht of als ouder is ook altijd anders. Poëzie kan een eenvoudig middel zijn waarmee je simpelweg het gesprek opent en kinderen te ruimte geeft om zichzelf te vinden in het gedicht en hun ervaringen te delen.

Discussie

Om een discussie op gang te brengen staan hieronder een aantal stellingen om met elkaar over te spreken:

- *Kinderen uit de onderbouw zijn te jong om te praten over existentiële levenservaringen, zoals de dood, scheiding of geweld.*
- *Poëzie is een goede manier om een gesprek over existentiële levenservaringen met jonge kinderen mee te beginnen.*
- *Je hoeft alleen maar aandacht te besteden aan leuke ervaringen, zoals verjaardagen, feest en geboorte. Je kunt het beter niet hebben over nare ervaringen zoals de dood, scheiding of ziekte.*

Aanbevelingen

Voor opvoeders zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd die handvatten bieden bij het ruimte maken voor een gesprek over existentiële levenservaringen:

- Je kunt problemen niet altijd oplossen, maar je kunt wel de gevoelens van kinderen erkennen en ze de ruimte geven om deze te uiten.
- Maak kinderen bekend met poëzie als een mooie manier om je gevoelens te uiten en over deze gevoelens te praten, niet als een 'saaie' vorm van taal.
- Zorg voor een veilige sfeer op school of thuis, zodat kinderen durven te vertellen wat hen dwarszit.
- Zorg voor een aantal dichtbundels of prentenboeken op rijm (op school of thuis) over existentiële levenservaringen die je makkelijk uit de kast kunt pakken wanneer kinderen iets meemaken en hierover willen praten. Een combinatie van poëzie en beeld is voor jonge kinderen erg geschikt, zoals in de dichtbundel 'Van begin tot eind' het geval is.

Bibliografie

- Beek, F. v. (2000). *Missen we iets? Uit huis geplaatste kinderen over hun levensvragen*. . Amsterdam: SWP.
- Beemen, L. v. (2018). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Berg, B. v. (2017). *Wijs worden met bronverhalen: een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- Berg, I. v. (2018). *Gesprekken die werken: Impact met een goed gesprek*. . Zaltbommel: Thema.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. . Amsterdam: Coutinho.
- CBS. (2013, augustus 6). *Jaarlijks verliezen ruim 6 duizend minderjarige kinderen een of beide ouders*. Opgehaald van CBS: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2013/32/jaarlijks-verliezen-ruim-6-duizend-minderjarige-kinderen-een-of-beide-ouders>
- CBS. (2019, juni 27). *Echtscheiding; leeftijdsverschil, kinderen, geboorteland, huwelijksduur*. Opgehaald van CBS Statline: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/60060ned/line?ts=1572275782346&fromstatweb=true>
- Donk, C. v. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Ebbers, D. (. (2010). *De Poëziegids: inspiratiebron voor poëzielessen*. Groningen: Stichting Poëziepaleis.
- Erikson, E. (1987). *Childhood and society*. London: Paladin Books.
- Erikson, E. (1994). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2014). *Jong verlies: rouwende kinderen serieus nemen*. . Baarn: Ten Have.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fraiberg, S. H. (2009). *De magische wereld van het kind (oorspr. 'The Magic Years')*. Houten: Het Spectrum.
- Geurts, T. e. (z.j.). *Sporen naar zin: Basisbegrippen*. Best: Damon.
- Hagen, H. &. (2018). *Lichtjes in je ogen*. Amsterdam: Querido.
- Hagen, H. &. (2019). *Poëzie hardop*. Amsterdam: Querido.
- Haiku Schrijven*. (z.j.). Opgehaald van WikiHow: <https://nl.m.wikihow.com/Haiku-schrijven>
- Hendriksen, J. (2011). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hendriksen, J. (2012). *Het verhaal van het onbegrepen kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hengst, M. (2019). *De mijne zijn de liefste*. Heeze: In de wolken.
- Herpen, M. v. (2013). *Ik de leraar*. Driebergen: hetkind.

- Herrmann, E. (2004). *Religion, reality and a good life*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hooijmaaijers, T. (2016). *Ontwikkelingspsychologie: voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Imelman, J. ,.-B. (2019). *Psychologie en pedagogiek van het jonge kind*. . Assen : Van Gorcum.
- Kolk, B. V. (2016). *Traumasporen: het herstel van lichaam, brein en geest na overweldigende ervaringen*. Eeserveen: Mens!
- Kopmels, T. e. (2016). *Verhalen vertellen en vragen stellen: Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Kuipers, B. (2012). *Snippers*. Tilburg: Zwijzen.
- Miedema, A. (2006). *Religie in het onderwijs: zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. . Zoetermeer: Boekencentrum B.V.
- Molen, H. v. (2016). *Gespreksvoering: basisvaardigheden en gespreksmodellen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Nivoz. (2015, oktober 9). *Een kind met gescheiden ouders: 'Leraren en de school kunnen een deel van een vangnet vormen'*. Opgehaald van Stichting Nivoz: <https://nivoz.nl/nl/een-kind-met-gescheiden-ouders-leraren-en-de-school-kunnen-een-deel-van-een-vangnet-vormen>
- NJI. (2019, oktober 8). *Scheiding: Cijfers*. Opgehaald van Nederlands Jeugdinstituut: <https://www.nji.nl/Scheiding-Achtergronden-Cijfers>
- Paus, H. (2014). *Portaal: praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs*. . Bussum: Coutinho.
- Schepper, J. d. (2015). *Levensbeschouwing ontwikkelen: didactiek voor levensbeschouwing in het primair onderwijs*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Verhulst, F. (2008). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Van Gorcum.
- Verweij, D. &. (2011). *Passie en persoonlijkheid: de thematiek van verlangen belicht vanuit de filosofie en de psychopathologie*. Assen: Van Gorcum.
- Vriens, J. (2007). *Nog één nachtje slapen*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- VWS, M. (2019, oktober 23). *Factsheet Huiselijk geweld en seksueel geweld*. Opgehaald van [Huiselijkgeweld.nl](https://www.huiselijkgeweld.nl): <https://www.huiselijkgeweld.nl/publicaties/factsheets/2019/10/23/factsheet-huiselijk-geweld-2019>
- Westera, B. (2015). *Doodgewoon*. Haarlem: Gottmer.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. z.p.: Yalom Family Trust.

Bijlagen

Bijlage 1: Gespreksmodel

Inleiding:

Openen van het gesprek

- Doel: Gesprek over levenservaringen
- Duur: 15-30 minuten
- Regels: Wie de praatbal heeft, spreekt.

Fase 1: Vragen over het leermiddel (bijv. verhaal/beeld/gedicht)

- Verhelderingsvragen (INFORMATIE): verkennen van het incident, verheldering van feiten (1 of 2 vragen)
 - Soort vragen: wat zijn de feiten? Waar gaat het over? Wat hoor/zie/lees je?

Doel: Verheldering feiten, gezamenlijke betrokkenheid

Vorm: Specifiek/concreet

Fase 2: Vragen over de ervaringen van leerlingen

- Ervaringsvragen (IDENTIFICATIE): ervaringen van kinderen inbrengen, identificatie met elkaar, identificatie met (personages) in het verhaal (1 of 2)
 - Soort vragen: heb jij wel eens...? Ben jij wel eens geweest bij...? Voel jij je ook wel eens...? Wat deed je toen...?

Doel: Persoonlijke betekenisgeving, omgaan met verschillen

Vorm: Specifiek/concreet

Fase 3: Vragen over de uiteindelijke zin (betekenis) van de ervaringen van de leerlingen

- Betekenisvragen (INTERPRETATIE): persoonlijke betekenis verkennen (+ (verkennende uitwisseling)).
 - Soort vragen: wat betekent het voor jou? Wat zegt het jou? Wat raakt jou? Wat vind jij daarvan? Wat zegt dit jou? Wat spreekt je aan? Wat is belangrijk? Waarom voelde je dit?

Doel: Persoonlijke betekenisgeving, omgaan met verschillen

Vorm: Specifiek/abstract

- Levensbeschouwelijke vragen (VERBREDING, VERRIJKING, VERDIEPING): spiegelen aan verhaal, persoonlijke levensbeschouwelijke vragen verbinden met Universele Levensbeschouwelijke Vragen, overstijgen van je eigen perspectief
 - Soort vragen: Hoe kun je? Waarom...? Moet je? Is ... altijd erg? Wat is belangrijk om...? (Afgeleid van de negen levensvragen*)

Doel: omgaan met verschillen, thuisraken in (verhalen/gedichten/beelden/etc.)

Vorm: Algemeen/abstract

*(1) Hoe kom ik tot een oordeel? (2) Wat kom ik hier doen? (3) Wie ligt mij na aan het hart? (4) Hoe moet ik leven? (5) Is er meer tussen hemel en aarde? (6) Hoe is alles begonnen? (7) Waarom is er ellende? (8) Wat is (er na) de dood? (9) Waar vind ik inspiratie?

Fase 4: Vragen naar de uiteindelijke zin (betekenis) van de ervaringen in het leermiddel

- Levensbeschouwelijke vragen (VERBREDING, VERRIJKING, VERDIEPING): spiegelen aan verhaal, persoonlijke levensbeschouwelijke vragen verbinden met Universele Levensbeschouwelijke Vragen, overstijgen van je eigen perspectief
 - Soort vragen: Hoe kun je? Waarom...? Moet je? Is ... altijd erg? Wat is belangrijk om...? (Afgeleid van de negen levensvragen*)

Doel: omgaan met verschillen, thuisraken in (verhalen/gedichten/beelden/etc.)

Vorm: Algemeen/abstract

- Verwerkingsvragen (INSPIRATIE & IRRITATIE): persoonlijke betekenis bijstellen, balans opmaken (tweede ronde betekenisvragen).
 - Soort vragen: Wat spreekt jou aan in? Hoe denk jij nu over? Wat helpt jou? Wat is voor jou belangrijk?

Doel: Persoonlijke betekenisgeving

Vorm: Specifiek/abstract

*(1) Hoe kom ik tot een oordeel? (2) Wat kom ik hier doen? (3) Wie ligt mij na aan het hart? (4) Hoe moet ik leven? (5) Is er meer tussen hemel en aarde? (6) Hoe is alles begonnen? (7) Waarom is er ellende? (8) Wat is (er na) de dood? (9) Waar vind ik inspiratie?

Afsluiting

Afsluiten van het gesprek

- Samenvatting

Bijlage 1: Levensbeschouwelijk gespreksmodel (Geurts, z.j.) (Kopmels, 2016)

Bijlage 2: Luisterwijzer

Fase:		Incentief:		Totale score:
Meetmoment:		Leerling:		
Onderdeel	0	1	2	Punten
Vertellen over eigen ervaringen/emoties	Leerling vertelt niet over eigen ervaringen en emoties.	Leerling vertelt kort over een eigen ervaringen en emoties.	Leerling vertelt veel over eigen ervaring en emoties.	
Identificatie met situatie of persoon (uit incentief)	Leerling herkent situatie of persoon uit het incentief niet en kan geen relatie leggen met eigen situatie/persoon.	Leerling herkent de situatie of persoon uit het incentief, maar vind het lastig om te kijken naar de eigen situatie/persoon.	Leerling herkent de situatie of persoon uit het incentief en kan relatie leggen met eigen situatie/persoon.	
Identificatie met elkaar	Leerling herkent de situatie van de ander niet en kan geen relatie leggen met eigen situatie/persoon.	Leerling herkent de situatie van de ander, maar vind het lastig om te kijken naar de eigen situatie/persoon.	Leerling herkent de situatie van de ander en kan relatie leggen met eigen situatie/persoon.	

Bijlage 2: Luisterwijzer (Berg I. v., 2018)

Bijlage 3: Activiteitenlogboek

Week-nummer	Activiteiten
17-37	- <u>Vooronderzoek</u> naar bestaan dichtbundel over existentiële levenservaringen en inwinnen van adviezen van o.a. dichter en docent Nederlands. - Schrijven van 25 gedichten over existentiële levenservaringen - Verdieping in verschillende dichters, dichtbundels en dichtvormen (week 33) - Bezoek bibliotheek en boekhandel voor dichtbundels, literatuur en gesprek over bestaande dichtbundels (week 36) - Bijeenkomst minor Identiteit (1) (week 36) - Bijeenkomst minor Identiteit (2) (week 37) - Selectie van gedichten testen op verschillende volgordes
38	- Formuleren hoofdvraag en deelvragen - Bijeenkomst minor Identiteit (3) + nabespreking met JK - Contact stageschool over dataverzameling onderzoek tijdens eindstage
39	- Verzamelen, lezen en onderzoeken relevante bronnen n.a.v. hoofdvraag en deelvragen - Bijeenkomst minor Identiteit (4) - Inventariseren kosten voor uitgeven dichtbundel (ontwerp)
40	- Verzamelen, lezen en onderzoeken relevante bronnen n.a.v. hoofdvraag en deelvragen - Uittesten Photoshop voor illustreren dichtbundel - Schetsen illustraties per gedicht - Reflectie op geformuleerde onderzoeksvraag
41	- Verzamelen, lezen en onderzoeken relevante bronnen n.a.v. hoofdvraag en deelvragen o.a. vanuit eerder verzamelde bronnen - Inhoud verzamelde bronnen inventariseren en verbinden met andere bronnen - Vormen van voorlopige hoofdstukindeling theoretisch kader - Eerste hoofdstuk van theoretisch kader vormen vanuit onderzochte bronnen tot lopend geheel waarin verbanden tussen bronnen zichtbaar zijn door middel van automatische APA. - Digitaliseren logboek. - Bespreking J (do): nieuwe tips voor literatuur (o.a. via VONKT en NHLStenden)
42	- Schetsen illustraties per gedicht, begin maken met eerste illustraties in aquarelverf. - Verzamelen, lezen en onderzoeken relevante bronnen n.a.v. hoofdvraag en deelvragen, verwerken tot lopende tekst in theoretisch kader. - Verdieping aanbrengen binnen literatuur over existentiële levenservaringen - Hoofdstukindeling verduidelijken (paragrafen toevoegen), document opmaken. - Ontwerp dichtbundel verder vormgeven: volgorde bepalen. - <u>Rapport verstuurd naar JK voor feedback (do)</u>
43	- Theoretisch kader verder uitbouwen met nieuwe bronnen (aanvullen lopende tekst). - Verdieping in literatuur over poëzie/taal
44	- Theoretisch kader verder uitbouwen met nieuwe bronnen (aanvullen lopende tekst). - Schetsen illustraties per gedicht
45	- Theoretisch kader afmaken (aanvullen lopende tekst). - Controle spelling/grammatica
46	- Schrijven tussentijdse conclusie - Digitaliseren probleemanalyse en onderzoeksaanpak

	- Lezen onderzoeksrapport (laatste controle) - Inleveren via de mail bij JK - Schetsen illustraties per gedicht
47	- Schetsen illustraties per gedicht - Ontwerp aanpassen en omschrijven n.a.v. theoretisch kader
48	- Illustraties schilderen per gedicht
49	- <u>Beoordeling ontvangen (keuzeminor: 9,5)</u> - Spelling/grammatica controle – herstellen fouten - Illustraties schilderen per gedicht → Keuze voor verschillende stijlen in illustraties om aan te sluiten op verschil in ervaringen - Bijeenkomst met JK (vr): bespreken meetinstrument en verdiepen in ‘open dialoog’ als mogelijke gespreksvorm. - Literatuur verzamelen over ‘open dialoog’ en ‘gespreksvoering’
50	- Verdiepen in literatuur over meetinstrument → Volgende stap: vertalen naar kijk/luisterwijzer - Schrijven nieuwe gedichten n.a.v. theoretisch kader en uitbreiding van ontwerp. - Bespreking voortgang met JK (do): bespreken meetinstrument → afwijken van open interview naar levensbeschouwelijk gesprek als gespreksmodel - Literatuur verzamelen over levensbeschouwelijk gesprek en vragen stellen.
1	- Schrijven nieuwe gedichten n.a.v. theoretisch kader en uitbreiding van ontwerp. - Spellingscontrole gedichten - Schilderen nieuwe illustraties - Gespreksmodel opstellen op basis van levensbeschouwelijk gesprek en typen vragen voor levensbeschouwelijk leren - Luisterwijzer opstellen voor analyseren van gesprekken - Optionele brief opstellen voor ouders van leerlingen voor toestemming
2	- Schilderen nieuwe illustraties - Bespreken voor- en nameting met groepsleerkracht groep 4 → akkoord!
3	- Aanpassen hoofdstukindeling - Toevoegen meetinstrument aan onderzoeksrapport - Schilderen nieuwe illustraties
4	- Schilderen nieuwe illustraties - Verder uitwerken meetinstrument en onderzoeksplan - Eerste spelling- & grammaticacontrole - Tweede spelling- & grammaticacontrole ‘ - Inleveren onderzoeksrapport bij JK voor beoordeling onderzoeksplan (+ o.a. meetinstrument en theoretisch kader) → akkoord! - Akkoord directeur en groepsleerkracht om meetinstrument uit te voeren in groep 4 → niet nodig om toestemming te vragen, ouders wel informeren op papier en digitaal - Inscannen van alle illustraties
5	- Samenvoegen illustraties en gedichten tot bundel - Eerste en tweede spellingscontrole - Bespreken dichtbundel met JK → Feedback verwerkt - Spellingscontrole door externen - Meetinstrument aangepast n.a.v. feedback van JK = groen licht voor uitvoeren van interviews op stageschool
6-9	- Dichtbundel uitgegeven en gebruikt in groep 1/2 - Ouders groep 4 geïnformeerd over interviews via groepsleerkracht

	- Terugkomdag → Feedback J en G verwerkt in onderzoeksrapport (ik-vorm vervangen door academisch taalgebruik).
10	- Nulmeting afnemen: 3 interviews afgenomen met 15 leerlingen uit groep 4
11	- Analyse interviews nulmeting door middel van luisterwijzer
12	- Scholen sluiten in verband met COVID-19, nameting vervalt in eerste instantie. Verdere instructies van J afwachten.
14	- Verwerken analyses nulmeting tot onderzoeksresultaten - Onderzoeksrapport aanpassen in verband met COVID-19 - Voorlopige eindconclusie formuleren op basis van nulmeting, theoretisch kader, ontwerp
15	- Verzenden onderzoeksrapport naar eerste beoordelaar: JK
22	- De scholen zijn sinds 11 mei weer open. Vanuit J komt het verzoek om de nameting alsnog uit te voeren en de eindconclusie opnieuw te formuleren.
24	- Nameting afnemen: 3 interviews met 15 leerlingen uit groep 4 - Analyse interviews door middel van luisterwijzer - Onderzoeksresultaten vergelijken - Definitieve eindconclusie formuleren op basis van onderzoeksresultaten, theoretisch kader, ontwerp - Verzenden onderzoeksrapport naar eerste beoordelaar: JK

Bijlage 3: Activiteitenlogboek