

Wat maakt jou gelukkig?

Het stilstaan bij de waarde van geld ten aanzien van levensgeluk

"Sometimes the smallest things take up the most room in your heart..." —

Winnie the Pooh

"Om gelukkig te zijn, moet je iets doen waar je gelukkig van wordt." – Johan Cruijff

"When I was 5 years old, my mother always told me that happiness was the key to life. When I went to school, they asked me what I wanted to be when I grew up. I wrote down 'happy'. They told me I didn't understand the assignment, and I told them they didn't understand life." – John Lennon

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van de kernopgave 'Identiteit' (IDE)

Afstudeerrichting: Algemene Levensbeschouwelijke Vorming (ALV)

Begeleider: Vera van Jaarsveld

Stageschool: o.b.s. Rubenshof, Oosterhout
Groep 8

Breda, 13 februari 2017

Student: Yordi van der Heijden

Studentnummer: 2088402

Klas: 29D2V

Inhoudsopgave

	Pagina
1. Inleiding	3
1.1 Persoonlijke ervaring	3
1.2 Onderzoeksvraag	4
1.3 Relevantie	4
1.4 Opbouw verslag	5
2. Theoretisch onderzoek	6
2.1 Identiteit van mijzelf en als leraar	6
2.2 Identiteit van de school	8
2.3 Levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen	10
2.4 Vakdidactische mogelijkheden	14
2.5 In gesprek met een verhaal	17
2.6 Conclusie en reflectie op het theoretisch onderzoek	19
3. Praktijk	21
3.1 In gesprek met het verhaal “de Japanse steenhouwer”	22
3.2 Het verhaal gaan herschrijven naar een eigentijdse versie	24
3.3 Identificeren met een rol uit het verhaal	26
3.4 Betekenis verlenen aan muziek	28
4. Conclusies	30
Literatuurlijst	32
Bijlagen	34
Bijlage 1. De Japanse steenhouwer	34
Bijlage 2. Mooi – Marco Borsato	36

1. Inleiding

Voor goed onderwijs moet er volgens onderwijspedagoog Biësta (2015) verder worden gekeken dan alleen naar meetbare opbrengsten. Goed onderwijs is volgens hem niet leerstofgericht of kindgericht, maar wereldgericht. Wanneer er enkel ingezet zou worden op leerstof, wordt er het risico gelopen voorbij te gaan aan het belang van het kind. Daarentegen gaat de kindgerichte visie voorbij aan het feit dat kinderen in het onderwijs wel *iets* leren en dat ze met een bepaald oogmerk leren. Een uitweg is de wereldgerichte visie waarin het bestaan van het kind in en met de wereld centraal staat. De wereld is hierbij alles wat ten opzichte van het kind *anders* is.

Ieder kind leidt een ander bestaan in en met eenzelfde wereld. Hoe ieder kind dat bestaan leidt, wordt bepaald door de eigen levensbeschouwing, wat volgens de Van Dale (2016) wordt gedefinieerd als iemands beoordeling en opvatting van het bestaan. Waar het ene kind opgroeit in een weelde aan bezittingen, leidt een ander kind een bestaan met minder. Wat iemand nodig heeft om geluk in zijn bestaan te ervaren, hangt dus sterk af van iemand zijn levensbeschouwing.

1.1 Persoonlijke ervaring

Op 20 juni 2016 weidde RTL Nieuws een item aan Bart Ongerig, ofwel 'Meester Bart'. Als columnist voor *Sp!ts* en *Trouw* brengt hij uitspraken van zijn leerlingen naar buiten waarin mensen zich duidelijk herkennen. Meester Bart pretendeert dat een *goede* leerkracht vooral een *sociale* leerkracht is en hij is ervan overtuigd dat het werkt om kinderen persoonlijk te benaderen. Een sociale leerkracht is iemand die veel interactie heeft met de leerlingen, en ook onderlinge interactie tussen de leerlingen stimuleert. Hij moet over sociale vaardigheden beschikken, moet betrokken zijn en moet goed met leerlingen kunnen praten. Ook presteren kinderen beter bij zo'n leerkracht (RTL Nieuws, 2016). Deze overtuiging past goed in mijn eigen kijk op goed onderwijs. Ook bij mij staat persoonlijk contact met alle kinderen hoog in het vaandel. Je kunt kinderen dan soms zover krijgen dat ze harder voor jou gaan werken, maar zo uiteindelijk voor zichzelf werken. Een goed cijfer is dan slechts een van de resultaten. Net als wij zijn ook kinderen gevoelig voor schouderklopjes, zo voelen zij zich gezien.

Vanuit deze overtuiging heb ik tijdens mijn eerste stagedag van dit schooljaar, op o.b.s. Rubenshof in Oosterhout, een aantal gesprekjes gevoerd met kinderen tijdens een tekenles. Ieder kind kreeg de opdracht om in ieder van de twee glazen van een voorgedrukte zonnebril, een kenmerkend tafereel te tekenen uit hun zomervakantie. Zo vroeg ik een meisje, wie een huis had getekend in één van de twee zonnebrilglazen, waar zij naar toe is geweest in de zomervakantie. Immers, het was een tekening van een mooi huis met een blauwe lucht en een zon in de rechterbovenhoek. Dat beeld deed mij direct denken aan een zonnige locatie. Daarbij had de rest van de kinderen ook iets kenmerkends van de vakantiebestemming of de vlag van het vakantieiland getekend in de zonnebril. Mijn gedachte bleek echter niet te kloppen. Het meisje antwoordde mij dat ze niet op vakantie is geweest, maar dat thuis ook de zon scheen.

Deze opmerking heeft mij op dat moment erg geraakt. In eerste instantie omdat ik het voor alle kinderen belangrijk vind dat zij op vakantie moeten kunnen gaan aan het einde van het schooljaar. In zo'n periode kunnen zij hun passies leren kennen, hun talenten ontwikkelen en hierop leren vertrouwen. Wat dat is, is voor elk kind anders. Als je je passie mag uitleven, groeit je zelfvertrouwen en dat is wat kinderen nodig hebben om in hun leven op te kunnen bouwen (Feldman, 2013). Ten tweede raakte deze opmerking mij omdat haar opmerking mij vertelde dat zij in mijn ogen een positieve eigenwaarde heeft en positief in het leven staat: "...*maar thuis scheen ook de zon hoor!*" – meisje, 11 jaar. In haar levensbeschouwing hoeft je blijkbaar niet op vakantie te gaan om een goed bestaan te leiden. Zij vond in de zomervakantie thuis haar geluk.

Omdat in deze ervaring bleek dat kinderen verschillen in hun levensbeschouwing, hun opvatting, over welke rol geld speelt in het ervaren van geluk, is het thema van dit onderzoek: de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk. Bij iemand zijn levensbeschouwing spelen namelijk niet de wetenschappelijke of praktische vragen, maar vragen naar de persoonlijke betekenis zoals 'hoe vind ik geluk?' en 'wat is de plaats van geld in mijn leven?'. De antwoorden op deze levensbeschouwelijke vragen zijn niet algemeen en definitief, maar persoonlijk en voorlopig (De Schepper, 2015). Het maakt het thema voor dit onderzoek een levensbeschouwelijk thema. Het stellen van deze vragen geeft mij inzicht in welke betekenis, welke zin, dingen en gebeurtenissen voor de verschillende kinderen in de klas hebben. Deze zingeving, deze levensbeschouwing,

is niet alleen een kwestie van denken, maar zeker zo sterk van gevoel en verbeelding. Zo bestaan er verschillende opvattingen over de waarde van geld. Waar het ene kind namelijk haar geluk vindt en zich gelukkig voelt in de kleine dingen thuis die geen geld kosten, is een ander kind pas tevreden wanneer zij een vliegreis naar het buitenland hebben gemaakt. Deze levensbeschouwingen hangen sterk af van het gevoel.

1.2 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die aansluit op het thema is: *“Hoe kan ik met de kinderen uit groep 8 van o.b.s. Rubenshof in Oosterhout stilstaan bij wat voor hen de waarde is van geld ten aanzien van een ieder zijn levensgeluk?”*

De deelvragen van dit onderzoek zijn:

- Welke rol speelt geld in het leven van de kinderen uit groep 8 van o.b.s. Rubenshof?
- Welke levensbeschouwelijke activiteiten zorgen ervoor dat de kinderen uit groep 8 van o.b.s. Rubenshof zich realiseren wat de waarde is van geld ten aanzien van hun eigen levensgeluk?

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag en de deelvragen is het thema vanuit drie verschillende invalshoeken benaderd. De drie invalshoeken zijn:

- mijn identiteit als leerkracht
 - Wat is de relatie tussen mijn eigen identiteit als leerkracht en de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk?
- de identiteit van de school
 - Wat is de relatie tussen de identiteit van de school en de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk?
- de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen
 - Hoe ontwikkelt de levensbeschouwing van kinderen als het hen gaat om de waarde van geld ten aanzien van hun levensgeluk?

1.3 Relevantie

De relevantie van het thema voor een onderzoek is ook vanuit drie verschillende invalshoeken bepaald. Dit zijn mijzelf en de kinderen, de school en de maatschappij. Zo is het thema voor mijzelf als leerkracht relevant omdat ik het belangrijk vind dat alle kinderen zich fijn en gelukkig voelen. Niet alleen bij mij in de klas, maar ook in hun leven buiten school. Kinderen proberen tijdens hun schooltijd op de basisschool competenties te ontwikkelen waarmee het problemen met ouders, leeftijdgenoten, school en de wereld om hen heen het hoofd kan bieden. In dit stadium van vlijt-versus-minderwaardigheid is volgens onderzoek vlijt zelfs een betere indicator voor succes en geluk dan intelligentie of sociale achtergrond. Mensen die in hun jeugd het hardst werkten werden dan ook de meest succesvolle volwassenen, zowel in hun werk als in hun privéleven (Vaillant & Vaillant, 1981). Voor de kinderen in de klas is dit thema daardoor relevant omdat zij moeten kunnen inzien dat iedereen gelukkig kan zijn of worden, ongeacht de sociale of economische achtergrond. Kinderen hebben een verlangen om het eigen gedrag, vermogen, expertise en mening te beoordelen door ze te vergelijken met die van anderen. Wanneer kinderen bij deze sociale vergelijkingen de vermogens van klasgenoten niet objectief kunnen beoordelen, gaan zij steeds meer naar anderen kijken met wie ze overeenkomsten vertonen (Feldman, 2013).

Het thema is voor de school relevant omdat we daar een aantal situaties kennen waar *geld* kan zorgen voor sociale vergelijkingen tussen kinderen onderling. Denk bijvoorbeeld aan de cadeautjes die worden gekregen op een verjaardag, de vakanties die worden gehouden en de vraag om een ouderbijdrage voor schoolreisjes en excursies. De ouderbijdrage is altijd vrijwillig en verschilt per school. De ouders en de medezeggenschapsraad moeten instemmen met de hoogte van deze bijdrage. Ook moeten zij instemmen met de doelen waaraan de school het geld wil uitgeven. Deze doelen staan in de schoolgids opgenomen (o.b.s. Rubenshof, 2016). De ouders en de medezeggenschapsraad strijden hierbij altijd met een dilemma: hoe hoog mag je de ouderbijdrage stellen opdat alle ouders dit kunnen betalen? Te hoge bijdragen kunnen namelijk leiden tot onderwijssegregatie. Ouders die de vrijwillige bijdrage niet kunnen betalen, zullen hun kind niet naar die school sturen. Het kan de tweedeling in het onderwijs vergroten, waardoor niet elk kind dezelfde onderwijskansen krijgt (Van 't Erve, 2016). Ook leeft de Rubenshof een beleid na met afspraken bijvoorbeeld rondom traktaties bij een verjaardag. Als school wil je namelijk voorkomen dat er een tweedeling ontstaat tussen ouders (en kinderen) met voldoende financiële ruimte en ouders (en kinderen) met minder financiële ruimte. Of een tweedeling tussen ouders (en kinderen) die materialistisch hetzij immaterialistisch zijn ingesteld. Wanneer kinderen (en hun ouders) leren inzien wat voor hen en voor een ander de waarde is van

geld ten aanzien het levensgeluk, zullen zij begrijpen dat een dergelijke tweedeling geen issue hoeft te zijn. Ieder gezin leeft naar de financiële mogelijkheden die er zijn en ieder gezin kan met die middelen op zijn eigen manier geluk ervaren. In elke samenleving leven nou eenmaal mensen samen met verschillen tussen elkaar. Zo ook met verschillen in rijkdom en armoede. Om elkaar te leren verdragen in de samenleving en samen te kunnen leven, moet je je bewust zijn van deze mogelijke verschillen tussen elkaar. Je hoeft mensen immers niet te veroordelen op het geld dat zij wel of niet hebben. Het is daarom dat het thema van dit onderzoek ook relevant is voor de maatschappij.

1.4 Opbouw verslag

Het onderzoek bestaat uit twee delen, een theoretisch onderzoek en praktijkactiviteiten. In het tweede hoofdstuk wordt een theoretisch antwoord gezocht op de onderzoeksvraag door deze te belichten vanuit een viertal invalshoeken. Er wordt gestart met de identiteit van mijzelf en als leraar (2.1). De identiteit van de school wordt belicht (2.2), evenals de levensbeschouwelijke ontwikkeling die kinderen kunnen doormaken in hun schooltijd (2.3). Met het oog op de praktijkactiviteiten wordt in dit tweede hoofdstuk ook alvast gekeken naar de vakdidactische mogelijkheden (2.4) en naar het verhaal “De Japanse steenhouwer” waarmee wij in de klas in gesprek zullen gaan (2.5). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie en een reflectie op het theoretisch onderzoek (2.6).

Hoofdstuk 3 geeft een uitwerking van de praktijkactiviteiten weer, met daarbij per activiteit een reflectie op de uitgevoerde activiteiten. Het onderzoek wordt afgesloten met een algehele conclusie in hoofdstuk 4.

2. Theoretisch onderzoek

2.1 Identiteit van mijzelf en als leraar

'Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.' - Hamechek

Wat voor iemand je bent, heeft invloed op wat je doet. De vraag is dan wat de invloed is van wie ik ben op wat ik doe. Om die vraag te beantwoorden heb ik antwoorden gezocht op de kernvragen uit de logische niveaus van Bateson, ook wel het ui-model genoemd (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Zo ben ik 'de ui' gaan afpellen. Ik ben aan de buitenkant begonnen door te kijken naar de omgeving waarin ik werk en ben uiteindelijk gekomen tot mijn diepste waarden, mijn missie, mijn ideaal.

Identiteit als leerkracht

Als leerkracht werk ik in een omgeving waarin ik te maken heb met veel verschillende actoren. Zo heb ik binnen de klas veelal te maken met de kinderen. Buiten de klas, maar binnen de muren van het schoolgebouw, komt daar ook een groot team van collega's bij met wie ik samenwerk om de visie van de school uit te dragen en de ontwikkeling van de kinderen optimaal te bevorderen. De ontwikkeling van de kinderen volg ik niet alleen met het kind zelf, maar ook met enkele collega's (waaronder een IB-er) en met de ouders van het kind. Als wij binnen deze cirkel het kind niet voldoende kunnen begeleiden, moeten we naar buiten treden, naar de omgeving. Daar kan ik te maken krijgen met verschillende specialisten die het kind kunnen begeleiden in hun ontwikkeling, zoals remedial teachers of gedragsspecialisten. Met al deze actoren heb ik te maken in een snel veranderende maatschappij waarin wij de kinderen willen laten kunnen functioneren.

Elk kind heeft in deze omgeving recht op mijn aandacht, belangstelling, stimulans en begrip. Ik probeer daarom iedere dag tijd en ruimte te nemen om de kinderen persoonlijke aandacht te geven. Ik doe dit in kleine individuele gesprekjes tijdens de inloop of tijdens de pauzes, maar ook in klassikale gesprekken. Dit werkt volgens Van Eijkeren (2013) niet alleen positief richting individuele kinderen, maar het werkt door naar de hele groep. Als je kinderen persoonlijk aanspreekt, schept dat een vertrouwensband en het kind voelt dat het belangrijk is voor jou.

In de groepsgesprekken neem ik vaak zelf het woord, maar haal ik ook veel inbreng uit de klas, zoals eigen ervaringen van kinderen. Ieder kind wil ik hiermee laten weten dat ik zijn inbreng waardeer, hem begrijp en hem positieve aandacht wil geven, hem wil stimuleren. Om dit te kunnen doen kijk en luister ik veel naar wat kinderen bezig houdt, om een goed gesprek te kunnen starten en de relaties te onderhouden.

Ik ben een sociaal vaardig persoon, ben betrokken en kan goed met leerlingen praten. Dat betekent voor mij dat ik naar iedereen geïnteresseerd kan luisteren en altijd geïnteresseerd ben in hun ideeën en verhalen. Hiermee koppel ik mijn eigen leerkrachtgedrag aan één van de drie basisbehoeften, namelijk de behoefte aan goede relaties, en zorg ik voor interactie in de klas, zowel op individueel als op groepsniveau (Stevens, 2004). In deze interactie kan ieder kind 'belangrijk' maken en zorgen dat zij zich veilig voelen in de klas door hen te stimuleren en te motiveren.

Ik stimuleer interactie in de klas, omdat ik geloof in de kracht van persoonlijke aandacht in een maatschappij waar dat niet meer vanzelfsprekend is. Volgens een onderzoek van het CPB leren kinderen dan ook meer als er een sociale leerkracht voor de klas staat (RTL Nieuws, 2016). Een sociale leerkracht is volgens het onderzoeksrapport van het CPB iemand die veel interactie heeft met de leerlingen, en ook onderlinge interactie stimuleert. Ik ben er heilig van overtuigd dat het werkt om kinderen persoonlijk te benaderen. Ik geloof dat kinderen dan gaan vechten voor hun resultaten als zij die persoonlijke waardering krijgen. Ook kinderen zijn gevoelig voor schouderklopjes, zo voelen zij zich gezien. Soms krijg je leerlingen dan zover dat ze harder voor jou als leerkracht gaan werken, maar uiteindelijk werken zij zo voor zichzelf. Een mooi cijfer voor een toets is dan slechts een van de resultaten.

Deze overtuiging heeft te maken met mijn eigen identiteit. Ik ben humanistisch ingesteld en beschouw ieder mens als een individu met een eigen waarde. Ieder kind in de klas wil ik daarmee dezelfde aandacht geven, omdat ik vind dat niet iemand meer is dan een ander. Ik ben een leerkracht die heel behulpzaam is voor elk kind en elke collega en het beste met iedereen voor heeft. Daarbij ben ik iemand die de lat altijd heel hoog wil leggen. Ik wil het maximale uit mijzelf halen (en meer), maar daarbij wil ik anderen ook stimuleren dat ook bij henzelf te doen. Mijn sociale vaardigheden en betrokkenheid helpen mij daarbij. Deze vaardigheden moeten mij ook helpen om kinderen met elkaar in contact te laten komen, hen vertrouwen te geven en ervoor te

zorgen dat zij op een autonome wijze werken aan hun eigen ontwikkeling. De kans hierop wordt volgens Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy (2006) vergroot wanneer de leerkracht optreedt als coach die zijn leerlingen helpt bij het bepalen en internaliseren van doelstellingen. Door mijn rol als leerkracht in te vullen als coach om onderlinge interactie te stimuleren en als verbinder om deze interactie tot stand te brengen in een maatschappij waarin iedereen verschillend is, wil ik de kinderen in deze maatschappij elkaars verschillen laten beschouwen en laten waarderen.

Ik wil namelijk dat iedereen gezien wordt. Iedereen is gevoelig voor schouderklopjes en persoonlijke aandacht; zo voel je je gezien. Persoonlijke aandacht kan al in kleine gebaren zitten. Zo wil ik de kinderen iedere dag bij binnenkomst of vertrek een goedemorgen, een smakelijk eten, een goedemiddag of een fijne middag/avond wensen. Dat zorgt meteen al voor persoonlijk contact met een leerling. Ik wil ook dat kinderen dit bij elkaar doen. Ik wil dat de kinderen op school leren omgaan met elkaar in een samenleving waarin iedereen verschillend is en waarin iedereen verschillende financiële mogelijkheden heeft. Toch kan een ieder op zijn eigen manier geluk ervaren. Om kinderen zich bewust te laten worden van deze verschillen moet hier in de klas, op school en thuis aandacht aan worden besteed. Ik wil hen er bijvoorbeeld in de klas in onderlinge gesprekken zelf achter laten komen hoe het beter kan, wanneer kinderen niet met elkaar kunnen omgaan. Ik wil dat zij zelf leren inzien hoe zij het anders kunnen aanpakken en waarom dat een ander effect oplevert. Dat zie ik als belangrijkste taak als leerkracht en dat moet je in mijn ideaal elke dag willen om ervoor te zorgen dat iedereen elkaar in zijn of haar eigen waarde kan laten. Waarden als verdraagzaamheid, gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid spelen hierin voor mij een belangrijke rol. Zo kan iedereen, rijk of arm, elkaar leren waarderen. Zo kan iedereen leren dat mensen met verschillen in financiële mogelijkheden, op hun eigen manier geluk kunnen ervaren. Deze verschillen moet kunnen worden ingezien door hier *persoonlijke* aandacht aan te besteden. Persoonlijke aandacht en waardering voor elkaar en met elkaar.

"Iedereen is van de wereld en de wereld is van iedereen." - Thé Lau.

Mijn levensbeschouwelijke identiteit

Zoals hierboven beschreven ben ik een humanistisch ingesteld persoon. Dit heb ik niet van vreemden, maar met deze levensbeschouwing waarin ik wil dat iedereen gezien wordt, ben ik opgegroeid. Ik ben samen met mijn vader, moeder en jongere broer opgegroeid in een mooie laagbouwwijk in Oosterhout. Mijn ouders zijn allebei rooms-katholiek opgevoed en gingen in hun jeugd samen met hun ouders met regelmaat naar de kerk. Deze opvoeding heeft waarschijnlijk invloed gehad op het besluit om mij en mijn broer te laten dopen en onze eerste heilige communie te laten doen. Er is niet gekozen om ons ook het vormsel te laten doen. In onze jeugd hebben wij daarbij verschillende diensten in de Sint Jansbasiliek in Oosterhout bezocht. Dit waren zo'n 8 diensten per jaar, waarvan een Nachtmis op Kerstavond en verschillende diensten door het jaar heen om het overlijden van onze oma te herdenken en verschillende Christelijke feestdagen te vieren. Zo halverwege onze middelbare schooltijd vonden mijn ouders dat zij ons niet meer konden verplichten om mee te blijven gaan naar iedere dienst in de kerk. Zij hebben ons vanaf dat moment dan ook altijd vrij gelaten in onze keuzes en heb ik zelf besloten om mij niet verder in het geloof te verdiepen. Wel vind ik het nog belangrijk om nog enkele keren per jaar de kerk te bezoeken om overleden familieleden en andere dierbaren te herdenken. Daarbij bezoek ik graag de Nachtmis op Kerstavond om de start van het kerstfeest te vieren. Deze belangstelling om nog steeds verschillende diensten in de kerk te bezoeken is waarschijnlijk zo gegroeid in mijn opvoeding. Ik denk dan ook dat mijn opvoeding, de bezoeken aan de kerk en het verhaal uit de kerk hebben bijgedragen aan mijn eigen levensbeschouwelijke identiteit en mijn identiteit als leerkracht, een levensgevoel waarin ik wil dat iedereen gezien wordt en gewaardeerd wordt.

2.2 Identiteit van de school

Een identiteit wordt volgens de Van Dale (2016) gedefinieerd als een 'eigen karakter'. Dit eigen karakter van de Rubenshof wordt door het hele team gedragen en is mij duidelijk geworden in meerdere gesprekken met verschillende leerkrachten en directieleden van de school. In de schoolgids (o.b.s. Rubenshof, 2016) is de identiteit van de school als volgt uitgewerkt:

“Op onze openbare school is ieder kind en iedere leerkracht welkom is, ongeacht zijn of haar sociale, culturele of levensbeschouwelijke achtergrond. De openbare school leert kinderen van jongs af aan respect te hebben voor elkaars mening of overtuiging. We besteden actief aandacht aan de overeenkomsten en verschillen tussen kinderen, zonder voorkeur voor één bepaalde opvatting. De openbare school heeft aandacht voor én biedt zij ruimte aan ieder kind én iedere leerkracht. Niet apart, maar samen.

De openbare school maakt actief werk van de pluriformiteit die onze samenleving kenmerkt, gaat segregatie in zwarte en witte scholen tegen, draagt bij aan de integratie en stimuleert democratisch burgerschap. In het openbaar onderwijs leren kinderen van elkaar, door het actief verkennen van hun culturele, levensbeschouwelijke en economische achtergronden.

De openbare school brengt verschillende opvattingen bij elkaar en laat kinderen er op basis van gelijkwaardigheid over in discussie gaan. Niet om de ander te overtuigen van het eigen gelijk, maar om kritisch naar zichzelf en medeleerlingen te leren kijken. De openbare school leert kinderen waarnemen hoe verschillende achtergronden tot ander denken en handelen kunnen leiden en het leert hen vanuit dat inzicht eigen opvattingen te ontwikkelen. Als je weet wat anderen beweegt, kun je beter met elkaar samenleven. In het openbaar onderwijs leren kinderen door ontmoeting. Ook levensbeschouwing hoort daarbij; het maakt immers deel uit van onze cultuur. Op onze openbare school heeft elk kind en iedere ouder recht van spreken. Iedereen doet er toe op school!

Alle vijf de Oosterhoutse openbare scholen hebben het volgende afgesproken:

Minstens eenmaal per jaar wordt in het team, in MR, in de directieurenraad van Delta-onderwijs (de onderwijsstichting in Oosterhout) terug- en vooruit gekeken: “komen de kenmerken van de openbare school voldoende (zichtbaar) uit de verf?” en “wat gaan we concreet doen om de actieve pluriformiteit te behouden of te vergroten?”. De communicatie dient overal en op alle punten in hoge mate open en transparant te blijven, op basis van gelijkwaardigheid en respect voor elkaar.

Op de Rubenshof wordt geen apart godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs aangeboden. Dit zou echter op verzoek van ouders tot stand kunnen komen.”

Hoe wordt deze identiteit uitgedragen in de praktijk?

De identiteit van de school kan worden samengevat in een drietal kernwaarden die de school uitdraagt: verbondenheid, veiligheid en vertrouwen. Ondanks de grootte van de school, 468 leerlingen, is de sfeer op school erg intiem. Het contact tussen kinderen, ouders en leerkrachten is uitnodigend, warm en open, wat leidt tot verbondenheid en tot een prettige samenwerking. De school heeft een groot vertrouwen in de kinderen, ouders en collega's. Samen wordt er gewerkt aan een optimale groei en ontwikkeling van de kinderen. Iedereen heeft daarbij zijn eigen verantwoordelijkheid. Iedereen binnen en buiten de school, kinderen, medewerkers, ouders en andere betrokkenen, weet zich erkend en geaccepteerd, ongeacht geloof, ras, huidskleur, geslacht, taal en achtergrond. Iedereen is dan ook in staat om op een respectvolle manier met elkaar om te gaan en samen te werken. Verschillen in visie, geloofsovertuiging of levensbeschouwing worden niet gezien als een belemmering maar juist als een bron van inspiratie.

Op de school wordt dagelijks gewerkt aan een veilige leer- en werkomgeving waarin iedereen zich begrepen en geaccepteerd voelt. Elk kind moet het gevoel hebben dat hij of zij er mag zijn. Wanneer zij zich even niet begrepen of geaccepteerd voelen, weten zij dat ze bij hun leerkracht terecht kunnen met hun vragen, of voor een vertrouwelijk gesprek. Ook kunnen zij terecht bij een vertrouwenspersoon met hun vertrouwelijke vragen. Zo ook met vragen over pesten. Pesten is helaas iets wat je niet kunt voorkomen, maar door gebruik te maken van een lessenserie voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en een pestprotocol dat voor de hele school geldt, doet de school er wel alles aan om het aan te pakken.

De Rubenshof ken ik ook als een school waar kinderen zich heel breed kunnen ontwikkelen. Zo wordt er niet alleen aandacht besteed aan kernvakken als rekenen/wiskunde, taal & spelling, maar is er ook aandacht voor de sociaal-emotionele, motorische, creatieve, culturele en muzische ontwikkeling van de kinderen. Ieder kind heeft immers een eigen talent. Met gastlessen, excursies, workshops, feesten, vieringen, toneel, dans en muziek creëert de school een kleurrijke en dynamische leeromgeving. Zo wordt er op de Rubenshof aandacht besteed aan feesten van alle godsdiensten en wordt er speciale aandacht besteed aan vieringen als Sinterklaas, het Kerstfeest, Carnaval en Pasen. Hoewel dit katholieke vieringen zijn, heeft de school verder een minimale christelijke identiteit. Ook wordt iedere dag in groep 3 tot en met groep 8 geopend met een dagopening door de leerkracht of door één van de kinderen. Dit zijn vrije of gebonden dagopeningen waarmee de kinderen leren om voor een groep te staan. Verder denk ik aan de muzieklessen van een vakleerkracht, de weeksluitingen met de hele school samen, sportieve activiteiten, (educatieve) excursies en vele andere momenten in en buiten het klaslokaal. Mijn keuze voor de Rubenshof als stageschool heeft dan ook te maken met deze mogelijkheid om je breed te kunnen én te mogen ontwikkelen. Het is voor mij namelijk een belangrijk punt in mijn visie op goed onderwijs. Daarbij sluit de identiteit van de openbare school aan op mijn eigen levensbeschouwing waarin ik wil dat er veel persoonlijke aandacht is voor elkaar en iedereen gezien en geaccepteerd wordt zoals hij of zij is. Iedereen wordt zowel in mijn levensbeschouwing als in de identiteit van de school gezien als een individu met een eigen waarde.

De kleurrijke school

O.b.s. Rubenshof is volgens de Victoriaschaal een kleurrijke school. De Victoriaschaal is een meetinstrument om de identiteit van een school op levensbeschouwelijk vlak in beeld te brengen. Veel scholen zijn in hun oorsprong gesticht vanuit een katholieke inspiratie en de Victoriaschaal helpt ons te kijken op welke wijze we bij de Rubenshof kunnen spreken van een katholiek geïnspireerde school (Pollefeyt & Bouwens, 2009). Tot circa 1600 droegen alle scholen een katholiek karakter. Deze katholieke identiteit veranderde als gevolg van de reformatie en de Tachtigjarige Oorlog. Onder invloed van het Verlichtingsdenken rond 1800 ontwikkelde scholen zich tot meer algemeen-christelijke scholen die voor iedereen toegankelijk moesten zijn, ongeacht de levensbeschouwing (Wolthuis, 1995). Het hedendaagse openbare karakter van de school zorgt er mede voor dat de Rubenshof een kleurrijke school is. Het is een school waar religie geen prominente plaats inneemt en waar iedereen welkom is. De school staat open voor iedereen; er leeft een maximale solidariteit. De Rubenshof is een pluralistische school die zich sociaal, betrokken en solidair opstelt. Op de school telt iedereen mee. Er is veel aandacht voor en interesse in de verschillen tussen elkaar.

Hoe staat de identiteit van de school in relatie met het thema

In de inleiding van dit onderzoek hebben we al even stilgestaan bij de tweedeling die in het onderwijs kan ontstaan wanneer de ouderbijdrage te hoog wordt vastgesteld. Kinderen zouden hiermee ongelijke kansen krijgen wanneer ouders niet de ouderbijdrage zouden kunnen betalen van de school waar ze het liefst hun kind naar toe willen sturen. De AOb (Algemene Onderwijsbond) is dan ook voorstander van een grens aan de ouderbijdrage. Hoge bedragen werpen drempels op voor minder bedeelde ouders. Een tweedeling tussen ouders of tussen kinderen kan volgens de AOb worden beslecht door kinderen van jongs af aan met elkaar te laten opgroeien en elke drempel die je daarvoor opwerpt zou er een te veel zijn (Van 't Erve, 2016).

Kinderen van jongs af aan met elkaar laten opgroeien, dat is zoals dat op een openbare basisschool waar iedereen welkom is, zoals o.b.s. Rubenshof, gebeurd. De school is volgens VOS/ABB (2016) als een spiegel van de pluralistische en multiculturele samenleving. Kinderen leren op o.b.s. Rubenshof de overeenkomsten en verschillen tussen elkaar in te zien en zij leren elkaars culturele, levensbeschouwelijke en economische achtergrond te verkennen. Op die manier worden verschillende opvattingen over bijvoorbeeld de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk samen gebracht en kan daarover in de klas worden gesproken. Niet om de ander te overtuigen van een bepaalde opvatting dat enkel het hebben van geld gelukkig maakt, maar om kritisch naar zichzelf en andere kinderen te leren kijken.

Er is dus op een openbare basisschool veel ruimte om met elkaar in gesprek te gaan over dergelijke thema's. Dit is nodig om te kunnen leren inzien dat kinderen met verschillende (economische) achtergronden op hun eigen manier levensgeluk kunnen ervaren. De school leert de kinderen waar te nemen hoe deze verschillende (economische) achtergronden tot ander denken en handelen kunnen leiden en het leert hen vanuit dat inzicht eigen opvattingen te ontwikkelen. Je moet weten wat anderen bewegen om beter met elkaar te kunnen samenleven in een maatschappij waarin veel verschillen bestaan.

2.3 Levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen

Kinderen maken in hun schooltijd een fysieke, een cognitieve, een sociale en een persoonlijkheidsontwikkeling door. Zij doen in die periode pogingen om een antwoord te vinden op de vraag 'Wie ben ik?'. Hoewel die vraag in de adolescentie nog veel belangrijker zal worden, proberen ook kinderen op de basisschool hun plek in de wereld te bepalen. Ze gaan volgens Feldman (2013) op zoek naar een eigen identiteit.

Morele ontwikkeling

De opvattingen van kinderen over moraliteit en hun behulpzaamheid naar anderen toe ondergaan al in de peuter- en kleutertijd belangrijke veranderingen. Het is een rijping van het rechtvaardigheidsgevoel en van het besef van goed en fout en het gedrag met betrekking tot die zaken. Kinderen gaan anders denken over moreel besef, in hun attitudes ten opzichte van morele schendingen en in hun gedrag als ze geconfronteerd worden met morele kwesties. De kinderpsycholoog Jean Piaget (1932) was een van de eersten die de morele ontwikkeling van kinderen in kaart bracht. Hij meende dat de morele ontwikkeling zich in stadia voltrok. Hij spreekt over het moreel realisme, beginnende coöperatie en autonome coöperatie. Hoe kinderen denken over regels en rechtvaardigheid is volgens hem afhankelijk van het morele stadium waarin zij zitten.

Op deze theorie is echter veel kritiek geweest. Zo onderschatte Piaget vooral de leeftijden waarop de morele capaciteiten van kinderen zich ontwikkelen. Niet elk kind maakt namelijk eenzelfde ontwikkeling door.

Lawrence Kohlberg (1982) ontwikkelde daarop in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw een stadiatheorie waarin hij aan elke leeftijdsfase een ander stadium van ontwikkeling toekende. Hij koppelt de stadia dus minder sterk aan een bepaalde leeftijd zoals Piaget dat deed. Wel kun je ervan uitgaan dat de fasen zoals hij die heeft beschreven, min of meer in dezelfde volgorde, zullen worden doorlopen zoals Piaget dat beschreef. Als leerkracht kan je volgens Versteeg & De Schepper & (2015) je leerlingen stimuleren om naar een volgende fase over te gaan door de kinderen alvast te laten proeven aan de denkwijze van de volgende fase, volgens de zone van de naaste ontwikkeling.

Kohlberg (1982) noemde de eerste van de drie stadia het *preconventioneel niveau* (vóór het negende levensjaar): de kinderen begrijpen de regels nog niet echt, maar proberen ze wel toe te passen. Kinderen handelen in dit stadium eerst uitsluitend op basis van straf en beloning en het begint later pas te denken vanuit eigenbelang. Kinderen kunnen dan bijvoorbeeld de regels zo aan een ander uitleggen, dat het hem of haarzelf goed uitkomt. Vanaf het negende levensjaar, het *conventionele niveau*, zijn de regels het allerbelangrijkste. De regels worden dan beschouwd als handvat voor de omgang met elkaar. Iedereen moet zich aan *die* regels houden. Bovendien gaat het kind in dit stadium ook schuldgevoel ervaren als hij de regels overtreedt. In het laatste stadium, het *postconventionele niveau* (vanaf volwassenheid), worden de regels kritisch bekeken en op hun nut beoordeeld. Er kan dan worden geoordeeld op basis van universele morele principes, zoals gelijkheid, gelijkwaardigheid, zorg voor elkaar en het nastreven van geluk.

In de groep 8 waarin ik mijn stage loop zie je dat de kinderen in hun morele ontwikkeling nog een beetje schommelen tussen de eerste twee niveaus. Sommige kinderen zijn nog heel duidelijk op zoek naar wat de gevolgen zijn van hun gedrag. Zij vragen zich af hoe zij straf kunnen voorkomen of hoe zij juist een beloning kunnen verdienen. Hun gedrag is dan ook door mijn leerkrachthandelen eenvoudiger te sturen dan dat van de kinderen die in het tweede niveau van hun morele ontwikkeling zitten. Zij kijken al wat verder en bekommeren zich om het welzijn van vrienden en vriendinnen. Zij zijn duidelijker bezig met verwachtingen 'Wat vinden anderen van mij?' en willen zelf het goede voorbeeld geven van moreel gedrag.

Voor het thema uit dit onderzoek is het volgens Kohlberg (1982) belangrijk om de morele ontwikkeling te stimuleren door kinderen kennis te laten maken met verschillende opvattingen over de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk. De leerkracht moet de morele ontwikkeling stimuleren door de kinderen te laten nadenken over verschillende financiële situaties en zelf oplossingen te laten bedenken. Kinderen moeten zich leren verplaatsen in een ander om te kunnen begrijpen hoe een ander zich kan voelen. In kringgesprekken of door het voorlezen van jeugdliteratuur kunnen we kinderen voorbeelden geven van moreel gedrag.

Identiteitsontwikkeling

De psychoanalyticus Erik Erikson ontwikkelde een theorie over de identiteitsontwikkeling van de mens. Hierin legt hij de nadruk op onze sociale interactie met anderen. Volgens Erikson wordt de identiteit van mensen namelijk zowel gevormd als belemmerd door hun samenleving en hun cultuur. In zijn theorie ontwikkelen mensen zich gedurende hun leven in acht aparte stadia, waarbij in elk stadium sprake is van een crisis of een conflict dat het individu moet oplossen. Doordat geen enkel conflict ooit volledig kan worden opgelost, moet

het individu het conflict in elk stadium voldoende het hoofd bieden om zich te kunnen ontwikkelen naar het volgende stadium (Feldman, 2013).

Volgens Erikson doorloopt een kind in de schooltijd het stadium van vlijt-versus-minderwaardigheid, waarover in de inleiding van dit onderzoek al is gesproken. In dit stadium tussen zes en twaalf jaar, probeert het kind competenties te ontwikkelen waarmee het problemen met ouders, leeftijdsgenoten, school en de wereld om hem heen het hoofd kan bieden. In de schooltijd concentreren kinderen zich namelijk niet alleen op de enorme hoeveelheid informatie die ze op school krijgen te verwerken, ze proberen ook een plek te verwerven in hun sociale wereld. Ze bewegen zich tussen verschillende sociale groepen en rollen en hebben relaties met onder andere leerkrachten, vrienden en familie. Succes in deze periode leidt tot gevoelens van competentie en bekwaamheid. Moeilijkheden in dit stadium leiden tot gevoelens van mislukking en onvermogen. Kinderen zullen volgens Amerikaans onderzoek (Vaillant & Vaillant, 1981) merken dat vlijt doorwerkt in de rest van hun leven. Vlijt is volgens het onderzoek zelfs een betere indicator voor levensgeluk dan intelligentie of sociale achtergrond. Mensen die in hun jeugd het hardst werkten, werden dan ook de meest succesvolle volwassenen, zowel in hun werk als in hun privéleven.

Hierboven hebben we gezien dat kinderen in mijn stageklas in hun morele ontwikkeling zich bezig gaan houden met verwachtingen van anderen 'Wat vinden anderen van mij?'. De antwoorden op deze vragen bepalen voor een groot deel de identiteit van de leerling. Je ziet dan ook in de klas dat zij zich sociaal gaan vergelijken. Zij gaan steeds meer naar anderen kijken met wie ze overeenkomsten vertonen (Feldman, 2013). Hierdoor kan voor hen de eigenwaarde worden bepaald, verdeeld in vier verschillende zelfbeelden. Een kind kan zichzelf bijvoorbeeld beschouwen als een ster in rekenen, maar tegelijkertijd een grijs muisje in de klas blijven. Hiermee houdt zij een laag emotioneel zelfbeeld (Marsh & Ayotte, 2003). Zij ontwikkelen de waardering van de 'eigen ik' met alle positieve en negatieve kenmerken die daarmee worden geassocieerd. Over het algemeen groeit de eigenwaarde van kinderen in de schooltijd (Feldman, 2013). Toch zie je ook in de klas kinderen die in een cyclus van mislukkingen kunnen blijven hangen. Als zij een zwak gevoel van eigenwaarde hebben, verwachten zij dat zij een toets slecht zullen maken en werken zij niet zo hard als kinderen met een sterk gevoel van eigenwaarde. Een resultaat kan dan zijn dat ze de toets inderdaad niet naar verwachting maken, wat de negatieve zelfwaardering bevestigt.

Als leerkracht wil ik de kinderen in mijn klas in mijn levensbeschouwing altijd persoonlijke aandacht geven, omdat ik wil dat zij zich gezien voelen. Ik wil hen daarmee een positief zelfbeeld, een positieve eigenwaarde geven. Volgens Erikson is het ook goed om in de klas de nadruk te leggen op de relaties tussen het individu en zijn of haar omgeving. Kinderen moeten in hun zoektocht naar vlijt, leren om, wanneer zij het niet alleen aankunnen, samen met anderen op zoek te gaan naar oplossingen om problemen het hoofd te kunnen bieden (Feldman, 2013). Zij bouwen hiermee andere vriendschappen op aan het eind van de basisschool, dus ook in de groep 8 waarin ik mijn stage loop. Je ziet dat die kinderen minder kijken naar activiteiten die ze samen kunnen delen met andere kinderen zoals zij op jongere leeftijd deden, maar zij gaan meer op zoek naar psychische voordelen die een vriendschap met zich mee kan brengen. Zij zoeken nu vrienden uit die loyaal zijn, vrienden met zij samen de problemen in de omgeving het hoofd kunnen bieden (Damon & Hart, 1988). In het kader van het thema voor dit onderzoek is de veranderende kijk op vrienden en het ontwikkelen van de eigenwaarde van belang. Kinderen hoeven zich namelijk niet minderwaardig te voelen als zij over minder financiële middelen beschikken dan klasgenoten. Ook zij kunnen een positieve eigenwaarde ontwikkelen en vrienden zoeken die loyaal aan hen zijn. Dit zag ik in mijn persoonlijke ervaring dat voor mij de aanleiding was voor het uitvoeren van dit onderzoek. Kinderen moeten zelf leren inzien dat uiteindelijk iedereen een positieve eigenwaarde kan ontwikkelen en geluksgevoel kan ervaren. De sociale-identiteitstheorie biedt een verklaring voor het complexe verband tussen gevoel van eigenwaarde en het bewustzijn van mensen die bij een 'minderheidsgroep' horen, in dit geval de groep die beschikken over minder financiële middelen. Volgens deze theorie is er weinig verschil tussen de eigenwaarde van kinderen uit meerderheids- en van minderheidsgroepen als kinderen uit de minderheidsgroep denken dat er iets aan de verschillen gedaan kan worden en de maatschappij en dus niet zichzelf de schuld geven (Tajfel & Turner, 2004). Dit heeft te maken met een groeiend besef van het belang van het gelijkheidsbeginsel, een van de waarden die ik belangrijk vind in mijn eigen levensbeschouwing.

Levensbeschouwelijke ontwikkeling

De bekendste theorie over de levensbeschouwelijke ontwikkeling is de Faith Development Theory van James Fowler uit 1981 (De Schepper, 2015). Zijn theorie is gebaseerd op de theorieën van Kohlberg en Erikson, welke hierboven zijn beschreven. Fowler beschrijft de ontwikkeling van de 'zingeving' van mensen in verschillende

leeftijdsmomenten. Hij heeft zich bezig gehouden met de vraag hoe men leert antwoord te geven op de vraag waarom dingen zijn, zoals ze zijn.

Deze levensbeschouwelijke ontwikkeling wordt volgens Fowler sterk beïnvloed door tradities of het geloof van het gezin waarin een kind opgroeit. Toch heeft hij in zijn theorie zeven fasen kunnen onderscheiden in de levensbeschouwelijke ontwikkeling, waarmee hij een algemeen beeld heeft kunnen schetsen van deze ontwikkeling. Volgens Fowler doorlopen kinderen in de midden- en de bovenbouw van de basisschool een tweetal fasen: fase 2 en fase 3. Voordat kinderen op een leeftijd van 6/7 jaar in de tweede fase terechtkomen, hebben zij al voorzichtig de samenhang en zingeving in het leven van de ouders overgenomen. Jonge kinderen kunnen namelijk zelf nog geen levensbeschouwelijke keuzes maken, zij nemen de keuzes van volwassenen over. De kleuter ziet ook nog alles vanuit het eigen ik en kan zich nog niet of maar nauwelijks verplaatsen in het standpunt of de zienswijze van een ander. Daarbij zit hij vaak ook nog in zijn eigen fantasie, wat voor hem het antwoord is op zijn onmacht om alles te begrijpen wat er om hem heen gebeurt. Wel groeit bij deze 4/5-jarigen het besef dat deze verbeelding niet het definitieve antwoord is en zullen met name de oudere kleuters meer en meer vragen gaan stellen over het hoe en waarom in het leven. Vragen over waarom dingen zijn, zoals ze zijn: de zingeving in het leven.

Vervolgens komen kinderen vanaf hun 6/7 jaar in de fase van de *mythisch-letterlijke levensbeschouwing*. Waar in de voorgaande fase de kinderen de samenhang en de zingeving in het leven van volwassenen overnamen, gaat zij nu zelf een samenhang in de wereld ontdekken. Deze zingeving is voor hen vaak aan een verhaal verbonden. Via verhalen wordt de wereld voor hen groter en zo wordt de nieuwsgierigheid van de kinderen gewekt. Ook worden de eigen ervaringen veel concreter en realistischer naarmate het kind ouder wordt en wordt de verbeelding ingetoomd. Zij worden nieuwsgierig naar hoe de dingen écht in elkaar zitten, wat leidt tot een duidelijk onderscheid tussen de werkelijke wereld en de wereld van hun verhalen, de fantasiewereld. Door op school ruimte te geven aan deze fantasieverhalen krijgt de verbeelding voldoende aandacht en zal een kind zich levensbeschouwelijk kunnen ontwikkelen. Daarbij groeit het inlevingsvermogen en krijgen de kinderen geleidelijk meer oog voor anderen. Er komt meer dan het eigen ik. Selman (De Schepper, 2015) onderscheidt hier twee fasen in het 'perspectief nemen'. Kinderen tussen de 8 en 10 jaar, in de tweede fase, kunnen volgens Selman inzien dat de anderen op basis van dezelfde informatie tot een ander standpunt kunnen komen en de situatie anders kunnen ervaren. Zij kunnen deze verschillende perspectieven echter nog niet tegelijk overzien en met elkaar vergelijken en tegen elkaar afwegen.

Vanaf 11/12 jaar komen de kinderen volgens Fowler (De Schepper, 2015) in de fase van de *synthetisch-conventionele levensbeschouwing*. Zij nemen dan meer afstand van de verhalen en de fantasiewerelden en gaan meer abstract en logisch denken. Piaget noemt dit het formeel-rationeel denken (Feldman, 2013). Ook kunnen kinderen symbolen nu echt als symbolen gaan zien, als een specifieke manier om iets over de werkelijkheid te zeggen. Ze nemen symbolen van groepen of godsdiensten over waartoe zij willen behoren. Deze symbolen hebben waarde omdat ze hen persoonlijk aanspreken of omdat ze verbonden zijn met mensen die hen aanspreken. Terugkijkend naar het onderzoek van Selman (De Schepper, 2015) ontstaat bij kinderen vanaf 11/12 jaar ook de mogelijkheid om 'perspectief te nemen', om zich te verplaatsen in de visie van een ander en om vervolgens zichzelf te bekijken vanuit dat perspectief. Deze ontwikkeling naar het nemen van perspectief is relevant voor het bespreekbaar maken van het thema in de klas. Kinderen moeten zich immers leren verplaatsen in een ander om vervolgens te kunnen begrijpen waarom hij of zij met juist veel of juist met weinig financiële middelen, zoveel levensgeluk kan ervaren. Wanneer kinderen zich in elkaar kunnen verplaatsen zetten zij ook een belangrijke stap naar het leren waarderen van de verschillen tussen elkaar, wat een belangrijke waarde is in mijn eigen levensbeschouwing. Iedereen in hun eigen waarde laten.

De ontwikkeling van een wereld gericht op het eigen ik naar het perspectief nemen en de ontwikkeling van de verbeelding naar het rationeel denken, zijn twee ontwikkelingen die ik in de praktijk herken. Vaak is dit goed terug te zien tijdens het buitenspelen in de ochtendpauze wanneer kinderen van verschillende leeftijden op één plein samenspelen. De kleuters en de kinderen uit groep 3 en groep 4, die zich in fase 1 bevinden van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van Fowler, zie je helemaal in hun spel opgaan tijdens het buitenspelen. Zij kunnen een kartonnen doos gebruiken als een auto, een trein, een huis of een schatkist. Deze verbeeldingskracht is het kenmerk van het jonge kind. Je kunt hen dan ook niet storen in hun spel omdat zij hun fantasiewereld nog niet los kunnen zien van de werkelijke wereld. Als je hen stoort in het spel worden zij uit hun fantasiewereld gehaald en zijn zij direct uit hun spel. De kartonnen doos blijkt dan weer een kartonnen doos te zijn. Ook kan een kind, als het eenmaal begonnen is in zijn spel, moeilijk andere kinderen toelaten tot dat spel. Hij kan zich nog maar moeilijk verplaatsen in een ander en zal alleen kinderen toelaten tot zijn spel

vanuit het eigen profijt. Daarentegen zie je bij de kinderen uit mijn stagegroep, groep 8, dat bij hen de verbeelding is ingetoomd en dat zij met kinderen samen kunnen spelen omdat zij elkaar begrijpen. Zij kunnen zich verplaatsen in een ander en zo een 'eerlijk' spel spelen. Je ziet hen bij het voetballen op het grasveld minder handelen vanuit het eigen profijt, maar juist rationeel denken en een bal afspelen naar een teamgenoot als dat het team een grotere kans biedt om tot scoren te komen. Dit ondanks het feit dat iedereen de nieuwe Lionel Messi of Cristiano Ronaldo wil zijn, symbolen van groepen waartoe zij willen behoren.

2.4 Vakdidactische mogelijkheden

Jonge kinderen kunnen volgens De Schepper (2015) zelf nog geen levensbeschouwelijke keuzes maken, maar nemen deze over van volwassenen. Dat zou het onmogelijk maken een vak als godsdienst of levensbeschouwing te geven bij jonge kinderen. Een ander probleem zou het gegeven zijn dat kinderen tegenwoordig uit milieus met zeer uiteenlopende levensbeschouwelijke opvattingen komen. Zeker op een openbare basisschool als de Rubenshof lopen al lang niet meer alleen rooms-katholieken of protestant-christelijken rond.

In de laatste 50 jaar is het aantal ongelovige en andersgelovige kinderen namelijk toegenomen, waarmee het zwaartepunt is verschoven van het vak 'godsdienst' naar het vak 'levensbeschouwing'. Levensbeschouwelijke vorming blijft hiermee voor alle kinderen op school mogelijk. De grote instroom in de afgelopen decennia van allochtone kinderen, veelal moslim, maakte het noodzakelijk de levensbeschouwelijke vorming op school een andere invulling te geven. Er moest binnen het onderwijs veel ruimte komen om alle kinderen hierin mee te kunnen nemen en hun eigenheid te respecteren. In de visie van De Schepper (2007), waarin hij uitgaat van een pluriformiteit van de populatie kinderen op school, betreft hij niet alleen de kinderen met een andere godsdienstige achtergrond maar heeft hij nog meer oog voor de grote groep kinderen die thuis geen of zeer beperkte godsdienstige vorming meekrijgen. Het gaat er dan volgens De Schepper niet om hen inhoudelijke doelen bij te brengen, maar vaardigheden aan te leren waarmee de kinderen een eigen levensbeschouwing kunnen ontwikkelen.

Waarover gaat levensbeschouwing?

Levensbeschouwing gaat over het hele leven en dus over vele achtergronden en tradities. Levensbeschouwing bestrijkt ons hele leven, wat door Van den Berg (2007) wordt onderscheiden in zes domeinen. Het onderscheid tussen de domeinen is niet belangrijk. Wél is het belangrijk om alle domeinen voldoende aandacht te geven als je levensbeschouwing aan bod laat komen op school. De domeinen die onderscheiden worden zijn: de wereld van 'de dingen' (hoe kijk je aan tegen de wereld om je heen?), de andere mensen (hoe kijk je tegen andere mensen aan?), de maatschappij (hoe zie je de maatschappij?), de geschiedenis (hoe zie je de geschiedenis van mens en wereld?), ik (hoe kijk je tegen jezelf aan?) en het geheel (hoe zie je het geheel van al wat bestaat?). Levensbeschouwing heeft ook te maken met de hele mens. Ervaringen, opvattingen, beelden, rituelen, sociale verbanden en een moraal van de mens spelen steeds een rol in de verschillende domeinen van levensbeschouwing, welke hierboven zijn beschreven. Wil je kinderen een eigen levensbeschouwing laten ontwikkelen, dan moeten al deze aspecten voldoende aandacht krijgen in de klas.

De eigen ervaringen van kinderen zijn de meest fundamentele aspecten van hun levensbeschouwing. Dat heb ik ook gezien bij mijn eigen persoonlijke ervaring, wat aanleiding was voor het thema van dit onderzoek. Ik wil er daarom bij de kinderen achter komen hoe zij het leven aanvoelen en hoe zij het leven ervaren als zij beschikken over veel geld of hoe een ander kind hetzelfde leven ervaart, maar dan met minder geld. Dat is een mooi startpunt voor een gesprek in de klas. Ook wil ik in de klas veel aandacht schenken aan beelden. Hierbij kan ik het hebben over de zelfgemaakte zonnebrillen, wat de start was van mijn persoonlijke ervaring, maar wellicht hebben de kinderen andere beelden die hun leven symboliseren. Beelden zijn namelijk meer dan alleen een uitbeelding van een levensbeschouwing, ze geven ervaringen betekenis.

Deze ervaringen en beelden, maar ook andere aspecten als opvattingen en rituelen wil ik laten terugkomen in de verschillende domeinen binnen een levensbeschouwing. Ik wil erachter komen hoe kinderen tegen andere mensen aankijken. Hoe zij aankijken tegen een kind met veel geld of tegen een kind met weinig geld. Maar ook in de maatschappij: hoe ga je om met verschillen? Door te kijken naar het geheel wil ik de kinderen laten nadenken over de vraag of het hebben van veel geld inderdaad nodig is om levensgeluk te kunnen ervaren.

Basisvaardigheden

De Schepper benoemt in zijn boek *Levensbeschouwing ontwikkelen* (2015) tien basisvaardigheden die mensen nodig hebben om levensbeschouwelijk te kunnen denken en om met levensbeschouwelijke vragen, opvattingen en gebruiken om te kunnen gaan. Voor levensbeschouwing in het algemeen zijn hierbij zes vaardigheden uitgelicht: waarnemen, tradities hanteren, verbeelden, redeneren, communiceren en handelen. Om deze vaardigheden bij kinderen te laten ontwikkelen moet ik hen volgens De Schepper kennis laten maken met verhalen, rituelen en gebruiken uit allerlei tradities. Dit kan steeds een startpunt zijn van een activiteit waarin ik ga werken met een grote openheid voor de eigen levensbeschouwelijke achtergronden van de kinderen. Dit is een werkwijze die past bij de identiteit van de Rubenshof, waarin iedereen, elk met een eigen

levensbeschouwing, welkom is. Zo kan ik bijvoorbeeld een verhaal laten waarnemen (laten verkennen) en laten verbeelden. Ik kan hen het verhaal op waarde laten schatten (laten redeneren), hen laten praten over het verhaal (communiceren) en de uitkomsten van deze dialogen laten vormgeven in een product (handelen).

Levensbeschouwelijk leren

Er bestaan vier vormen van levensbeschouwelijk leren: betrokken, vertellend, verbeeldend en kritisch. In de groep 8 waar ik mijn stage volg wil ik mij met name gaan focussen op het creatief en het reflectief leren waarbij ik verhalen, spel en muziek kan gebruiken bij de ontwikkeling van een eigen levensbeschouwing van de kinderen. Het bespreken van een verhaal kan volgens Van den Berg (2007) op vier niveaus om van het gesprek een levensbeschouwelijk gesprek te maken. Op het eerste niveau kunnen er feitelijke vragen worden gesteld over het verhaal zelf. Vervolgens kan er worden gevraagd naar de eigen ervaringen van de kinderen en naar de uiteindelijke zin (betekenis) van deze ervaringen. Het gesprek kan worden afgerond met vragen naar de algemene betekenis van het verhaal, waar het verhaal eigenlijk over ging.

Deze verschillende niveaus van vragen bij een levensbeschouwelijk gesprek kunnen worden gelegd naast vier fasen van een didactisch proces zoals Van den Berg deze heeft beschreven. Volgens hem kun een les levensbeschouwing starten met het verkennen van een het onderwerp, wat kan worden vergeleken met het stellen van feitelijke vragen over het onderwerp zelf. Vervolgens kun je in je les verbindingen gaan leggen. Je kunt op zoek gaan naar eigen ervaringen, waardoor jij je verbonden voelt met het onderwerp. In de derde fase van dit didactisch proces moet je het onderwerp eigen gaan maken. Je gaat dan op zoek naar de uiteindelijke betekenis van het onderwerp voor jouzelf. De les kan dan worden afgesloten met het 'waarmaken', het kijken naar de algemene betekenis van het onderwerp, waar het eigenlijk over gaat.

Rol van de leerkracht

Als leerkracht moet je daarbij volgens Van den Berg (2007) op zoek gaan naar de levensbeschouwelijke uitnodiging van een verhaal. Een verhaal moet 'een deurtje openen'. Ook moet je niet tussen je leerlingen en het verhaal in gaan staan. Je moet hen de ruimte geven om hun eigen ervaringen te laten delen en hun verhalen te laten vertellen. De betrokkenheid van de leerkracht is hierbij volgens De Schepper (2015) onmiskenbaar. De ontwikkeling van levensbeschouwing kan namelijk alleen op een betrokken manier gestimuleerd worden. De betrokkenheid van de leerkracht hoeft echter de autonomie van de leerling niet in de weg te staan. Je wilt hen namelijk de ruimte geven om hun eigen levensbeschouwing te laten ontwikkelen. De concrete uitwerking van de relatie tussen een betrokken leerkracht en autonome leerlingen kan worden gegoten in een drietal beroepsrollen van de leerkracht. Ik zie mijzelf graag vanuit mijn eigen levensbeschouwing als een *gesprekspartner* van de kinderen. Ik wil met de kinderen in gesprek gaan met respect voor hun mening. Vanuit mijn eigen levensbeschouwing is dit te verantwoorden doordat ik elk kind in zijn waarde wil laten. Daarnaast wil ik de kinderen uitdagen om hun mening te verantwoorden en met klasgenoten in gesprek te gaan en alleen op gepaste momenten en op bescheiden wijze mijn eigen mening te delen. Het uitgangspunt van een gesprekspartner moet dus liggen op het in gesprek gaan met de kinderen en het respecteren van hun meningen. Dat is het uitgangspunt dat niet alleen strookt met mijn eigen levensbeschouwing, maar ook met de pedagogische basisbehoeftes zoals Stevens (2004) die heeft beschreven. Kinderen moeten zich veilig voelen bij mij als leerkracht en zij moeten zich competent en autonoom voelen. Wanneer ik als leerkracht tegemoet kom aan deze basisbehoeftes kan ik met de kinderen in gesprek gaan over het thema van dit onderzoek, naar hen luisteren en hun meningen respecteren. Alles vanuit mijn eigen levensbeschouwing waarin ik het belangrijk vind om interactie te zoeken met de kinderen en de kinderen in gesprek te laten gaan met elkaar.

Een levensbeschouwelijk verhaal

Een levensbeschouwelijk verhaal moet volgens Van der Zee onder andere fundamentele levenservaringen oproepen en identificatiemogelijkheden scheppen. Een verhaal is een goed levensbeschouwelijk verhaal als er één of meerdere personen een ontwikkeling in doormaken, waarmee de kinderen zich kunnen identificeren. Daarbij moet het verhaal iets kunnen beloven, het moet een moraal bevatten. Daarmee is het verhaal symbolisch te lezen en zal ieder kind er zijn of haar eigen betekenis uit kunnen halen. Ieder kind zal andere herkenningsmomenten horen volgens een eigen context en zo wordt een verhaal rijker aan betekenis.

Werkvormen

Een voorbeeld van zo'n levensbeschouwelijk verhaal is het verhaal van *de Japanse Steenhouwer* uit Max Havelaar van Multatuli. Dit verhaal wil ik gaan inzetten in de levensbeschouwelijke lessen. Met het vertellen

van een verhaal laat ik de kinderen een andere wereld binnenstappen, zij schakelen volgens Van den Berg (2007) over in de 'verbeeldingsmodus'. Zij stappen dan vanuit de werkelijkheid de wereld van de verbeelding in, waarbij het verhaal zich in het hoofd afspeelt. In het hoofd worden de woorden omgevormd tot beelden. Alle beelden in het hoofd samen worden op hun beurt een film. Doordat elk kind bij de woorden andere beelden kan oproepen, zal ook elk kind het verhaal anders kunnen beleven. Wanneer het verhaal is verteld, zal het kind weer uit de wereld van de verbeelding stappen en teruggaan naar de werkelijkheid. Dat is de kracht van een verhaal. De waarde van muziek als werkvorm is veel moeilijker te omschrijven, omdat muziek voor iedereen een andere rol speelt. Wel speelt muziek in alle culturen een rol van betekenis: mensen zingen, dansen, identificeren zich met muziek, fluiten, trommelen en laten zich meeslepen door ritmes. Ik wil de kinderen volgens de visie van De Schepper (2015) muziek laten beluisteren en stilstaan bij de verschillende betekenissen die je kan ontlenen aan muziek om de levensbeschouwing van de kinderen te ontwikkelen. Deze betekenissen kunnen we gekoppeld aan het thema van dit onderzoek verwoorden en ordenen. Samen met de kinderen wil ik ook het verhaal gaan herschrijven naar een eigentijdse versie als meer talige activiteit. Hoe ervaren de kinderen het verhaal van de Japanse Steenhouwer en wat herkennen zij hierin uit hun eigen leven? Bovendien wil ik de kinderen meenemen in een dramatisch spel waarin de kinderen de verschillende rollen van de personen uit het verhaal kunnen spelen. Door het spel leren de kinderen volgens Van den Berg (2007) hun verhouding tot de essentiële vragen en dilemma's van het verhaal kennen. Door het spel kunnen kinderen zich leren identificeren met de rol die ze spelen en leren zij de motieven van die rol kennen. Kinderen leven zich in. Waarom wil de Japanse Steenhouwer nou juist koning worden? Wat zou hem dat opleveren?

2.5 In gesprek met een verhaal

Het verhaal van de Japanse Steenhouwer is een verhaal uit het boek *Max Havelaar* van Multatuli en gaat over gelukkig zijn, ook als je weinig macht of bezittingen hebt. In het verhaal is een steenhouwer ontevreden over zijn bestaan en zijn ontevredenheid wordt gehoord door een berggeest. Deze verandert de steenhouwer steeds in een machtiger wezen. Hij wordt allereerst in zijn slaap veranderd in een koning. Als de zon echter nog machtiger blijkt te zijn, wenst hij de zon te zijn. Maar, ook die blijkt niet het machtigste van alles. De zon verliest het namelijk van de storm. Alles breekt en spoelt weg door de storm, behalve de rotsen. Alleen de rots kan het water tegenhouden en dus wenst hij een rots te zijn die alle stormen kan weerstaan. Maar wanneer hij weet dat een steenhouwer de rots in grote stukken kan hakken, blijkt hij het meest tevreden met wat hij al was: een steenhouwer.

Multatuli (pseudoniem van Eduard Douwes Dekker) schreef *Max Havelaar* in een maand tijd, van half september tot half oktober 1859, als een aanklacht tegen het misbruik van het cultuurstel, tegen herendiensten en tegen plichtsverzuim door Nederlandse ambtenaren in Nederlands-Indië. De roman verhaalt over een man die ageert tegen het corrupte regeringssysteem van Nederlands-Indië. Het werk heeft daarmee niet alleen een grote invloed gehad op de Nederlandse literatuur maar ook op de Nederlandse koloniale politiek.

Het verhaal van Max Havelaar wordt verteld vanuit de ogen van drie personen: Droogstoppel, Stern en Multatuli. Het belangrijkste deel van het boek wordt verteld door Stern en volgt in grote lijnen de werkelijke belevenissen van Max Havelaar als assistent-resident in Nederlands-Indië. In dit deel van het boek vertelt Havelaar ook in verschillende hoofdstukken zijn voorgeschiedenis, onder andere op Sumatra. Hij vertelt er ook over de Japanse Steenhouwer, wie zich niet wenst te schikken in zijn nederige lot en de kans krijgt om via een aantal identiteitswisselingen steeds hogerop komt. Het is een verhaal met een moraal: ambitie maakt ongelukkig, tevredenheid is beter dan verlangen (Wikipedia, 2016). Dit verhaal uit het boek *Max Havelaar* staat hieronder verhaalt. Door het oud-Nederlandse taalgebruik is dit niet het verhaal waarmee ik met de kinderen in gesprek ben gegaan. Het verhaal waarmee ik met de kinderen in gesprek ben gegaan staat weergegeven in bijlage 1.

Het verhaal heb ik gekozen omdat het goed aansluit op het thema van dit onderzoek. Een verlangen om veel geld te hebben, hoeft iemand namelijk niet gelukkig te maken. De Japanse steenhouwer is almaar ongelukkig omdat hij weinig macht en bezittingen heeft. Hij heeft een verlangen naar een beter bestaan, totdat hij beseft dat dit verlangen hem niet het gelukkigst maakt. Zo kan er worden geconcludeerd dat het hebben van veel geld iemand niet direct gelukkig maakt. Iedereen kan gelukkig zijn met wat hij of zij al bezit, zoals de Japanse steenhouwer gelukkig blijkt te zijn met wat hij al was. Zelf ben ik het hier absoluut mee eens. Wanneer je almaar naar anderen blijft kijken jezelf aan hen spiegelt, de verschillen blijft zien en het verlangen overneemt om meer geld te bezitten, kan het een obsessie gaan worden en maakt het je niet gelukkiger.

De Japanse Steenhouwer – Eduard Douwes Dekker

“Er was een man die steenen hiew uit de rots. Zijn arbeid was zeer zwaar en hij arbeidde veel, doch zijn loon was gering en tevreden was hij niet. Hij zuchtte, omdat zijn arbeid zwaar was, en hij riep: ‘och, dat ik rijk ware, om te rusten op een baleh-baleh met klamboe van roode zijde’ . En er kwam een engel uit den hemel, die zeide: ‘u zij gelijk gij gezegd hebt’ . En hij wàs rijk. En hij rustte op een baleh-baleh en de klamboe was van roode zijde. En de koning des lands toog voorbij met ruiters voor zijn wagen. En ook achter den wagen waren ruiters; en men hield den gouden pajong boven het hoofd van den koning. En als de rijke man dit zag, verdroot het hem, dat er geen gouden pajong werd gehouden boven zijn hoofd. En tevreden was hij niet. Hij zuchtte en riep: ‘ik wenschte koning te zijn!’

En er kwam een engel uit den hemel, die zijde: ‘u zij gelijk gij gezegd hebt’ . En hij was koning. En voor zijn wagen reden vele ruiters en ook waren er ruiters achter zijn wagen; en boven zijn hoofd hield men den gouden pajong. En de zon scheen met heete stralen en verbrandde het aardrijk, zoodat de grasscheut dor werd. En de koning klaagde, dat de zon hem schroeide in het gelaat, en macht had boven hem. En tevreden was hij niet. Hij zuchtte en riep: ‘ik wensch de zon te zijn!’

En hij wàs de zon. En hij zond zijn stralen naar boven en naar beneden, naar de rechterzijde en naar de

linkerzijde en alom. En hij verschroeide de grasscheut op de aarde en het gelaat der vorsten, die op aarde waren. En een wolk stelde zich tusschen de aarde en hem, en de stralen der zon stuitten erop terug. En hij werd toornig, dat zijne macht weerstaan werd, en hij klaagde, dat die wolk machtig was boven hem. En tevreden was hij niet. Hij wilde de wolk zijn die zoo machtig was. En er kwam een engel uit den hemel, die zeide: ‘u zij gelijk gij gezegd hebt’ .

En hij werd een wolk, en plaatste zich tusschen de zon en de aarde en ving de stralen op zoodat het gras groen werd. En de wolk regende in groote druppen op het aardrijk en deed de rivieren zwellen en de banjirs voerden de kudden weg. En ze verwoesten door veel waters het veld. En ze viel op een rots, die niet week. En ze klaterde in groote stroomen, maar de rots week niet. En ze werd toornig, omdat de rots niet wijken wilde, en omdat de sterkte van haar stroomen ijdel was. En tevreden was zij niet. Ze riep: ‘aan de rots is macht gegeven boven mij. Ik wenschte die rots te zijn!’ En er kwam een engel uit den hemel, die zeide: ‘u zij gelijk hij gezegd hebt’ .

En ze werd rots, en bewoog niet als de zon scheen, en niet als het regende. En daar kwam een man met houweel en met puntigen beitel, en met zwaren hamer, die steenen hieuw uit de rots. En de rots zeide: Wat is dit, dat die macht heeft boven mij, en steenen hooft uit mijn schoot?’ En tevreden was zij niet. Ze riep: ‘ik ben zwakker dan deze... ik wenschte die man te zijn!’ En er kwam een engel uit den hemel, die zeide: ‘u zij gelijk gij gezegd hebt’ .

En hij was steenhouwer. En hij hieuw steenen uit de rots, met zwaren arbeid en hij arbeidde zeer zwaar voor weinig loon... en... hij was tevreden.”

2.6 Conclusie en reflectie op het theoretisch onderzoek

Binnen het theoretisch onderzoek heb ik een antwoord proberen te vinden op de vraag hoe ik met de kinderen uit mijn stageklas kan stilstaan bij wat voor hen de waarde is van geld ten aanzien van een ieder zijn levensgeluk. Ik heb voor dit thema gekozen omdat ik het belangrijk vind dat kinderen leren omgaan met de verschillen in de wereld. Wij leven in een wereld waarin iedereen verschilt van elkaar, op welk gebied dan ook. Zo ook met verschillen in rijkdom en armoede. Om elkaar te leren waarderen in de wereld en samen te kunnen leven, moet je je bewust zijn van deze mogelijke verschillen tussen elkaar. Je hoeft mensen immers niet te veroordelen op het geld dat zij wel of niet hebben. De aanleiding voor dit onderzoek zijn de verschillen in milieus waar de kinderen uit mijn stageklas uitkomen, welke voor mij naar voren zijn gekomen in de tekenopdracht zoals ik die als persoonlijke ervaring in dit verslag heb beschreven. Er zitten namelijk kinderen in de klas die thuis over minder geld beschikken dan andere kinderen uit de klas. Ik wil iedereen bewust maken dat het hebben van veel bezittingen of geld, iemand niet direct gelukkig maakt. Het verlangen naar het hebben van veel geld kan iemand zelfs ongelukkig maken, zoals we in het verhaal van de Japanse steenhouwer hebben gezien.

Ik heb de waarde van geld ten aanzien van een ieder zijn levensgeluk onderzocht vanuit verschillende invalshoeken, namelijk vanuit mijn eigen identiteit, vanuit de identiteit van de school en vanuit de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen. Dit theoretisch onderzoek heeft mij een aantal inzichten bijgebracht. Vanuit mijn eigen identiteit heb ik bijvoorbeeld ontdekt dat ik zelf geen waarde hecht aan geld om geluk te ervaren. Ik vind het belangrijker om ieder individu in zijn waarde te laten en te respecteren, of hij nou veel of weinig geld bezit. Ik vind het daarbij niet nodig om mijzelf te spiegelen aan een ander. Hiermee volg ik ook de identiteit van de school, een openbare basisschool, waar iedereen welkom is, ongeacht de (financiële) achtergrond van het kind. Iedereen doet er toe op de school.

Met name het theoretisch onderzoek naar de levensbeschouwelijke ontwikkeling van een kind heeft mij nieuwe inzichten opgeleverd die bijdragen aan het zoeken naar een antwoord op de onderzoeksvraag. In de theorie van Kohlberg (1982) komt namelijk naar voren dat kinderen voor hun morele ontwikkeling kennis moeten kunnen maken met verschillende opvattingen over de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk. Dit betekent voor de praktijk dat ik de kinderen moet kunnen laten nadenken over verschillende financiële situaties en zich moet leren verplaatsen in zo'n situatie, in de situatie van een ander. Zij moeten goede voorbeelden aangedragen krijgen over goed moreel gedrag waarmee zij zich kunnen identificeren. Jonge kinderen kunnen namelijk nog niet een eigen levensbeschouwing ontwikkelen, maar imiteren dit van volwassenen. Dit kan ik laten doen door hier met de kinderen over te praten, maar ook door het voordragen van een verhaal, zoals dat van de Japanse steenhouwer. Kinderen kunnen het verhaal verbeelden en stappen als het ware in de wereld van het verhaal. Zij schakelen volgens Van den Berg (2007) dan over naar de 'verbeeldingsmodus'. Doordat elk kind een ander beeld kan oproepen, zal het verhaal ook door elk kind anders worden beleefd. De kracht van een verhaal is daarmee dat het meerdere betekenissen kan hebben, waarin de kinderen zich kunnen verplaatsen.

Het kunnen verplaatsen in een ander om te begrijpen wat die ander denkt, gebeurt volgens Fowler en Selman pas vanaf 11/12 jaar. Op die leeftijd gaan zij pas meer afstand nemen van verhalen en fantasiewerelden en gaan zij meer abstract en logisch nadenken over wat zij zien of horen. Vanuit deze levensbeschouwelijke ontwikkeling komt dus naar voren dat het leren verplaatsen in een ander een rijping is. Wanneer zij zich kunnen verplaatsen in elkaar, kunnen zij ook leren elkaar te waarderen. Dat is dan ook een belangrijke waarde in mijn eigen levensbeschouwing en sluit aan bij de identiteit van de school.

Een ander relevant inzicht is dat kinderen in de leeftijd waarop ze in groep 8 zitten, zich sociaal gaan vergelijken. Zij gaan volgens de theorie van Erikson steeds meer naar anderen kijken met wie ze overeenkomsten vertonen, waarmee zij de waardering van de 'eigen ik' ontwikkelen. Iedereen ontwikkelt een eigen identiteit, iedereen ontwikkelt een andere waardering van de 'eigen ik' (Feldman, 2013). Wie jij bent, met wie jij omgaat en wat jouw zingeving is in het leven bepaalt jouw identiteit. In de praktijk wil ik hierdoor nadruk leggen op de relaties tussen de kinderen, wat een van de drie pedagogische basisbehoeften is volgens Stevens (2004). Ik wil stimuleren dat zij vrienden gaan zoeken die loyaal zijn aan hem of haar zodat zij samen naar oplossingen kunnen zoeken om problemen die zij tegen komen het hoofd te kunnen bieden. Met het hebben van loyale vrienden kan dan een positieve eigenwaarde wordt ontwikkeld. Het wil dan ook niet zeggen dat iemand met weinig geld, een negatieve eigenwaarde heeft. Wanneer een kind namelijk weinig geld heeft, maar wel vrienden kan vinden die loyaal aan hem zijn (ongeacht het feit of zij rijk of arm zijn), kunnen zij samen problemen het hoofd bieden, vlijt vinden en zo een geluksgevoel ervaren.

Het verhaal van de Japanse steenhouwer heeft mij hierin geïnspireerd, in die zin dat dit verhaal symbool staat voor het thema van dit onderzoek. De Japanse steenhouwer is namelijk gelukkig, zonder veel macht of veel bezittingen te hebben. Ik zie dat als een mooi voorbeeld waarvan ik hoop dat kinderen zich daarin kunnen verplaatsen en daarmee een meer positieve eigenwaarde kunnen ontwikkelen dan zij al hebben. Het is goed om een hoge ambitie te hebben, maar het kan je ook ongelukkig maken als je de ambitie niet waarmaakt.tevreden zijn met wat je hebt is dan altijd beter dan het hebben van een verlangen.

Door dit theoretisch onderzoek heb ik gemerkt dat hoe je met kinderen kunt praten over een levensbeschouwelijk thema zeer afhankelijk is van de leeftijdsfase waarin de kinderen zitten. Of zij zich al kunnen verplaatsen in een ander, of zij loyale vrienden kunnen vinden en of zij al perspectief kunnen nemen, kunnen kijken vanuit de ogen van een ander. Dit zijn allemaal voorwaarden om met de kinderen in gesprek te kunnen gaan over wat voor hen de waarde is van geld ten aanzien van hun levensgeluk. Ik vind het daarom interessant om te gaan ontdekken of de ontwikkeling van de kinderen is verlopen volgens de stadia zoals het wordt beschreven in de theorie.

3. Praktijk

Om te ontdekken of de ontwikkeling van de kinderen is verlopen volgens de stadia zoals die in de theorie zijn beschreven en of zij voldoen aan de 'voorwaarden' om te komen tot een gesprek over een levensbeschouwelijk thema, heb ik een viertal activiteiten verzorgd in de klas:

1. In gesprek met het verhaal "de Japanse steenhouwer";
2. Het verhaal gaan herschrijven naar een eigentijdse versie;
3. Identificeren met een rol uit het verhaal;
4. Betekenis verlenen aan muziek.

Elke activiteit wordt verderop in dit hoofdstuk uitgewerkt.

Doelen

De kinderen in groep 8 hebben kunnen stilstaan bij wat voor hen de waarde is van geld ten aanzien van het levensgeluk van een ieder, wanneer zij een aantal doelen hebben bereikt. Zo schrijft de theorie voor dat zij zich moeten kunnen verplaatsen in een ander, dat zij loyale vrienden moeten vinden en dat zij afstand moeten kunnen nemen van de situatie om de situatie rationeel te kunnen bekijken, te kunnen kijken naar een ander zonder vooroordelen.

Ook TULE/SLO heeft twee kerndoelen vastgesteld waar de kinderen aan werken bij het uitvoeren van de hierboven benoemde activiteiten. In kerndoel 37 wordt gesteld dat kinderen zich moeten leren gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarde en normen, zoals waarde en normen over vooroordelen, tolerantie en gelijkwaardigheid. Kerndoel 38 schrijft voor dat kinderen moeten leren om respectvol om te gaan met diversiteit binnen de samenleving, waaronder de diversiteit in financiële mogelijkheden van de kinderen en hun ouders. Samen met de doelen die naar voren zijn gekomen uit het theoretisch onderzoek, kunnen er voor de kinderen twee doelen worden geformuleerd voor het praktijkdeel, na een viertal activiteiten:

1. Ik kan voor mijzelf benoemen wat voor mij de waarde is van geld in mijn leven.
2. Ik begrijp dat kinderen met minder geld dan ikzelf, niet altijd ongelukkiger zijn.

Beginsituatie

Zoals ik na het theoretisch onderzoek heb geconcludeerd, is de manier hoe je met kinderen kunt praten over een levensbeschouwelijk thema zeer afhankelijk van de leeftijdsfase waarin de kinderen zitten. Tijdens levensbeschouwelijke gesprekken in de klas over het thema kunnen daarom verschillen ontstaan in de manier hoe kinderen zich in het gesprek mengen. De leeftijden van de kinderen variëren namelijk van 10 tot 12 jaar. Gezien de stadiatheorieën die in het theoretisch onderzoek zijn beschreven zullen de 10-jarigen nog net in andere fases vallen dan de 11- en 12-jarigen. Of er daadwerkelijk een strikte leeftijdsgrens zit in die stadia, zal moeten gaan blijken bij het uitvoeren van de activiteiten. Wat ik van de jongere kinderen kan verwachten is dat zij in hun morele ontwikkeling nog heel duidelijk op zoek zijn naar wat de gevolgen zijn van hun gedrag. Zij vragen zich sterk af hoe zij straf kunnen voorkomen of hoe zij juist een beloning kunnen verdienen. Deze kinderen zijn in de klas te herkennen doordat zij eerder goed gedrag laten zien, wanneer ik daar als leerkracht naar vraag, dan de oudere kinderen. Van de oudere kinderen kan ik verwachten dat zij zich al meer bekommeren om het welzijn van vrienden en vriendinnen. Vanuit de identiteitsontwikkeling, zoals Erikson die heeft beschreven in het stadium van vlijt-versus-minderwaardigheid, is wel te concluderen dat alle kinderen in de klas al vrienden moeten kunnen kiezen wie loyaal zijn aan hen (Feldman, 2013). Dit betekent voor de activiteiten dat de kinderen moeten kunnen vertrouwen dat hun vrienden, ook hun vrienden zullen blijven en dat zij door hen niet zullen worden verstoten als blijkt dat geld voor hen een heel andere waarde heeft in hun levensbeschouwing. Dat is een fijne gedachte voor alle kinderen om een activiteit mee in te gaan.

De grootste verschillen in de levensbeschouwelijke activiteiten zullen volgens Fowler en Selman zichtbaar worden bij de mogelijkheid om perspectief te nemen. De jongste kinderen in de klas kunnen namelijk nog moeite hebben om zich te verplaatsen in de situatie van een ander en om vervolgens na te gaan hoe een ander zich in die situatie kan voelen. Het nemen van perspectief is wel van belang om het tweede doel te kunnen bereiken: *het begrijpen dat kinderen met minder geld, niet altijd ongelukkiger zijn*. De oudere kinderen die zich al wel kunnen verplaatsen in een ander zijn in de klas te herkennen, doordat zij meer begrip kunnen tonen in het verhaal van een ander. Hij kan een ander laten uitpraten, het verhaal respecteren en daarmee de ander in zijn of haar waarde laten. Wanneer alle kinderen in hun waarde kunnen worden gelaten door elkaar, kunnen we komen tot mooie activiteiten waarin we samen op zoek gaan naar een antwoord op de vraag wat de waarde is van geld in ons leven. Bepaalt de hoeveelheid geld dat je hebt, jouw levensgeluk?

3.1 In gesprek met het verhaal “de Japanse steenhouwer”

Maandag 16 januari 2017

Duur activiteit: 40 minuten

Opbouw van de les	Activiteiten van de leerkracht
<i>Voor het lezen</i>	
De kinderen oriënteren zich op het verhaal van de Japanse steenhouwer (verkennen)	Ik laat de kinderen de foto zien die hiernaast staat afgebeeld en laat hen bedenken waar de foto over gaat. Ik stel hen vragen waarmee ik de kinderen in de richting wil sturen van het verhaal: - wat zie je op de foto? - wat valt je op aan de kleding van de man? - wat zou zijn wens zijn? 
De kinderen vragen zich af wat zij al weten over het verhaal (verkennen)	Ik wil de kinderen laten bedenken wat zij al weten over het verhaal door hen vragen te stellen als: - denk je dat je weet: * wat voor verhaal het is? * waarom we dit verhaal gaan lezen? * hoe het zal aflopen? - wat verwacht je tegen te komen De antwoorden op deze vragen verzamelen we in een mindmap die ik op het rechter whiteboard schrijf.
<i>Tijdens het lezen</i>	
De kinderen luisteren naar het verhaal en bedenken zich waar het verhaal feitelijk gezien over gaat (verbinden)	Ik lees het verhaal van de Japanse steenhouwer voor
De kinderen bespreken samen de tekst na (verbinden)	Ik bespreek het verhaal na met de kinderen op het eerste niveau: de feitelijke vragen. Ik stel vragen als: - Waarover gaat het verhaal? Hoe verloopt het verhaal? - Wat zegt de hoofdpersoon? Wat doet hij? Wat voelt hij? Wat wil hij? - Wat weet je nu van het leven van de Japanse steenhouwer?
<i>Na het lezen</i>	
De kinderen delen hun eigen ervaringen rondom het thema van het verhaal (eigen maken)	Ik stel de kinderen vragen op het tweede niveau: vragen naar de ervaringen van de kinderen. Ik stel vragen als: - Herken jij situaties uit jouw leven of uit jouw omgeving in dit verhaal? - Heb jij je wel eens machteloos gevoeld in een situatie? Wat deed je toen? - Heb jij wel eens meer gewild dan je kreeg? - Ben jij wel eens teleurgesteld geweest naar aanleiding van iets dat jij heel graag wilde hebben en eigenlijk heel erg tegenviel?
De kinderen delen hun persoonlijke betekenis van de eigen ervaringen (eigen maken)	Ik stel de kinderen vragen op het derde niveau: vragen naar de persoonlijke betekenissen van deze ervaringen. Ik wil de kinderen aan het denken zetten door hen vragen te stellen als: - Zou jij bijvoorbeeld thuis meer inspraak / meer

	macht willen hebben? Wat geeft jou dat voor extra's? - Waarom zou je meer macht willen hebben? Wat zou je daar mee willen doen?
De kinderen gaan op zoek naar wat er tussen de regels staat in het verhaal, naar wat het verhaal nou betekent. De kinderen schrijven dit voor zichzelf op, in hun schriftje met belangrijke aantekeningen (waarmaken)	Ik wil met de kinderen afstand gaan nemen van het verhaal en naar de algemene betekenissen op zoek gaan. Deze betekenissen schrijf ik onder elkaar op het linker white board. Ik stel hen hiervoor vragen als: - Waar ging het verhaal nou eigenlijk over? - Zou jij ook zo tevreden kunnen zijn als de Japanse steenhouwer? - Wat heb je geleerd van de Japanse steenhouwer? Enkele kinderen laat ik benoemen wat zij hebben opgeschreven

Reflectie

Het verbaasde mij enigszins in welke mate de kinderen betrokken waren bij de activiteit, omdat er in de klas zelden aandacht wordt besteed aan levensbeschouwelijke activiteiten. Het was dus voor mij nog even zoeken naar de mate van betrokkenheid van de kinderen, maar zij waren allemaal erg geïnteresseerd in het verhaal. Het was een prima activiteit om een serie van vier levensbeschouwelijke activiteiten mee te starten. Voor de kinderen was het dan ook fijn om deze activiteit samen te doorlopen en veel samen te delen.

Wel moest de activiteit even op gang komen toen ik startte met de afbeelding op het bord. De kinderen konden de afbeelding moeilijk plaatsen en konden dus slechts antwoord geven op feitelijke gegevens. Op de vraag wat zij verwachtte tegen te gaan komen in het verhaal kwamen antwoorden over het leven van de steenhouwer die we op de afbeelding zagen: dat hij heel arm is en hard moet werken om voor zijn gezin te kunnen zorgen. Zijn wens was dan volgens de klas wel duidelijk: een mooie baan krijgen waar hij veel geld mee kan verdienen. Met deze conclusie konden we het verhaal gaan lezen. Het was hierbij goed dat ik de kinderen de ruimte heb gelaten om hun eigen betekenis te laten ontdekken, zonder dat ik de conclusie een bepaalde richting op wilde sturen.

Het moment van bezinning is in deze les dan ook vrij snel naar voren gekomen na het lezen van het verhaal. De conclusie dat de man veel geld wenste om zijn gezin te kunnen onderhouden, bleek niet de wens van de steenhouwer te zijn. Het moraal van het verhaal kwam dan ook als een kleine verrassing direct na het lezen, maar de gesprekken met de klas hebben laten zien dat zij aan het denken zijn gezet over wat hen gelukkig maakt in het leven en welke waarde geld en bezittingen voor hen hebben.

3.2 Het verhaal gaan herschrijven naar een eigentijdse versie

Woensdag 18 januari 2017

Duur activiteit: 25 minuten

Opbouw van de les	Activiteiten van de leerkracht
<i>Terugblik</i>	
De kinderen blikken terug op de activiteit van afgelopen maandag en bezinnen zich op het moraal van het verhaal (verkennen)	Ik laat de afbeelding van de Japanse steenhouwer nog eens zien en vraag de kinderen wat zij nog weten van het verhaal. Wat was de moraal van het verhaal ook alweer?
<i>Oriëntatie</i>	
De kinderen benoemen wat zij uit hun eigen leven herkennen in het verhaal van de Japanse steenhouwer (verkennen)	Ik vraag aan de klas wat hen nou gelukkig maakt in het leven en welke rol geld daarin speelt. Dit vraag ik aan enkele kinderen in de klas
<i>Instructie</i>	
De kinderen kijken en luisteren mee naar de moraal van het verhaal van de Japanse steenhouwer (verkennen)	Ik benoem het moraal van het verhaal nog eens en schrijf deze op het bord: <i>ambitie maakt ongelukkig, tevredenheid is beter dan verlangen.</i> Ik geef de kinderen de instructie om het verhaal van de Japanse steenhouwer te gaan herschrijven, maar dan in een eigentijdse versie. Het kan over jezelf gaan, over iemand uit jouw omgeving, maar ook over een fictief persoon. De enige voorwaarde voor het verhaal is, is dat het moraal van het verhaal van de Japanse steenhouwer ook terugkomt in jouw verhaal.
<i>Begeleide inoefening</i>	
De kinderen bedenken een hoofdpersoon voor hun eigen verhaal waarin zij hun fantasie de vrije loop mogen laten (verbinden & eigen maken)	Ik stel de kinderen vragen waarin zij eigen ervaringen kunnen oproepen om hen op weg te helpen. Dit zijn vragen waar we in de vorige activiteit samen over hebben gesproken. Ik stel vragen als: - Ben jij wel eens teleurgesteld geweest naar aanleiding van iets dat jij heel graag wilde hebben en eigenlijk heel erg tegenviel? - Zou jij bijvoorbeeld thuis meer inspraak / meer macht willen hebben? Wat zou je daar mee willen doen? Gaat dat jou uiteindelijk gelukkiger maken?
<i>Zelfstandige verwerking</i>	
De kinderen schrijven elk hun eigen verhaal in het opstelschrift (waarmaken)	Ik maak veel servicerondjes door de klas om te kijken of iedereen op gang komt met het verhaal. Ik wil de kinderen zo min mogelijk op weg helpen, omdat het hun eigen verhaal moet worden
<i>Evaluatie</i>	
De kinderen delen hun verhaal met de klas (waarmaken)	Ik vraag aan enkele kinderen of zij hun verhaal willen delen met de klas. Dit mogen zij dan zelf voordragen of door mij laten voorlezen. Het (laten) voorlezen van het verhaal moet de kinderen betekenis geven. De kinderen moeten zo trots worden op hun product.

Reflectie

Het herschrijven van het verhaal heb ik gepland tijdens een taalles. Zo kon ik de doelen van de taallessen (een schrijfles) koppelen aan de doelen voor deze activiteit. Het schrijven van het verhaal heb ik dan ook door alle kinderen laten doen in hun opstelschrift. Wel heb ik de creativiteit van de kinderen in een activiteit als deze onderschat. Het bleek enorm lastig te zijn om een eigen situatie te bedenken waarover zij een verhaal konden schrijven, met hetzelfde moraal als in het verhaal van de Japanse steenhouwer.

Ik heb daarom tijdens de verwerking nog eens klassikaal teruggepakt en samen met de kinderen op zoek gegaan naar iets wat hen op dit moment gelukkig maakt. Iets heel kleins en het liefst iets immaterieels. Een veelvoorkomend antwoord dat terugkwam uit de klas was het hebben van een 'warm' gezin en leuke vrienden of vriendinnen. Dit heb ik als vertrekpunt benoemt voor het te schrijven verhaal en ben vervolgens met de kinderen gaan kijken naar wat hen nóg gelukkiger kan maken. Dit mocht steeds van alles zijn, ook materiële zaken. De kinderen moesten zo een overtreffende trap gaan maken met vier à vijf zaken waarbij er steeds iets bij moest komen waarvan zij steeds nóg gelukkiger zouden worden. Eén van de zaken moest het hebben van veel geld zijn. Dit heb ik de kinderen laten doen om hen te laten nadenken waar zij dat een plekje moesten geven in hun trap naar geluk. Als afronding van het verhaal heb ik de kinderen meegegeven dat zij weer terug konden grijpen naar wat hen nu al gelukkig maakt, om het verhaal rond te maken.

Door op deze manier samen te kijken naar de invulling van een eigentijds verhaal zijn er weinig unieke verhalen geschreven, maar zijn we wel gekomen tot een groot moment van bezinning. Het samen nadenken over wat er op hun 'trap naar geluk' staat en op welke trede het hebben van veel geld staat, zorgde ervoor dat de kinderen goed hebben nagedacht over wat hen op dit moment al gelukkig maakt en waar zij op dit moment tevreden over zijn.

3.3 Identificeren met een rol uit het verhaal

Maandag 23 januari 2017

Duur activiteit: 30 minuten

Opbouw van de les	Activiteiten van de leerkracht
<i>Terugblik & Oriëntatie</i>	
De kinderen kijken samen terug op het verhaal over de Japanse steenhouwer en benoemen wat hen is bijgebleven van de vorige activiteiten (verkennen)	Ik laat de afbeelding van de Japanse steenhouwer nog eens zien en vertel over het verhaal. Ik benoem daarbij kort het moraal van het verhaal en vraag de kinderen wat zij nog weten over de vorige activiteiten
<i>Inleiding</i>	
De kinderen oriënteren zich op de opdracht: wat wordt er van mij verwacht? (verkennen)	Ik vertel de kinderen dat wij na het herschrijven van het verhaal, nu het verhaal gaan naspelen en wij ons gaan inleven in de personages uit het verhaal. Zo leren de kinderen zich te identificeren met de personages uit het verhaal en leren zij te spreken vanuit een ander gezichtspunt dan dat van zichzelf. Dit is belangrijk omdat met name de jongere kinderen zich nog moeten leren verplaatsen in een ander om te begrijpen waarom hij of zij met juist veel of juist met weinig geld, zoveel levensgeluk kan ervaren. Ik verdeel de klas in 'rolgroepen'. Iedere groep moet gaan nadenken wat het personage dat hen is toegewezen precies doet. Wat zij zeggen, wat zij voelen en wat zij willen. In het verhaal van de Japanse steenhouwer heb ik 5 rolgroepen aangewezen: - de Japanse steenhouwer - de berggeest - de koning - de zon - de storm - de rots
<i>Kern</i>	
De kinderen bedenken in hun rolgroep samen handelingen en teksten voor het spel. Elke rolgroep bedenkt drie handelingen en drie teksten bij het verhaal (verbinden)	Ik laat de kinderen in hun groepje een plekje zoeken in het lokaal om samen te komen tot de handelingen en teksten die zij gaan gebruiken
De groepjes presenteren na enkele minuten hun vondsten tot dat moment om de anderen te inspireren (verbinden & waarmaken)	Om te voorkomen dat de kinderen net als in de vorige activiteit zonder inspiratie komen te zitten, laat ik enkele groepjes hun vondsten tot dat moment presenteren aan de rest
De kinderen geven antwoord op de vragen die ik hen stel over het leven van hun personage en over hun eigen beleving. De andere groepjes fungeren als publiek (waarmaken)	Ik ga met elke rolgroep een rolinterview spelen. Ik speel de journalist die alle groepen 1 voor 1 ga interviewen over hun leven. Ik stel vragen als: - Hoe ziet jouw leven eruit? - Wat doe jij zoal in het dagelijks leven? - Wat vind jij de moeite waard in jouw leven? - Heb jij veel bezittingen? - Hoe ga je daar mee om? - Voel jij je machtig? - Zou dat veranderen als jij veel geld hebt? - Zou je willen ruilen met het leven van een ander personage?

<i>Afsluiting</i>	
De kinderen vertellen wat zij hebben gezien als publiek en delen dit met de klas (waarmaken)	Ik laat de kinderen weer allemaal op hun eigen plaats gaan zitten en vraag hen wat hen is opgevallen aan de interviews. Welk groepje kon zich goed verwoorden? Voor welk personage was deze opdracht het meest moeilijk? Wat vond je er lastig aan? En voor wie was deze opdracht het makkelijkste?
De kinderen kijken terug op de activiteit (waarmaken)	Ik vertel de kinderen dat we nu drie bijzondere activiteiten hebben gehad, over een onderwerp waar we eigenlijk nooit over spreken. Ik vraag hen wat zij hiervan vinden en wat hen het meest bijblijft.

Reflectie

Het doel voor deze activiteit was om de kinderen te leren zich te identificeren met de personages uit het verhaal en leren om te spreken vanuit een ander gezichtspunt dan dat van zichzelf. Dit doel is door elk groepje zeker behaald. De andere groepjes hebben als publiek leuke interviews gezien met niet alledaagse 'personen' zoals de zon, de storm en de rotsen.

Wel is het lastig te bepalen of ook elk kind zich daadwerkelijk heeft kunnen identificeren met het personage dat hen was aangewezen. In de opzet waarvoor ik had gekozen interviewde ik namelijk steeds de hele groep waarbij iedereen antwoord mocht geven op mijn vragen. Zo zijn er ook enkele kinderen die geen enkele vraag hebben beantwoord. Als ik daadwerkelijk bij iedereen wilde toetsen of zij zich hebben kunnen verplaatsen in het personage en konden spreken vanuit hun gezichtspunt, had ik elk groepslid apart een vraag moeten stellen. Wel hebben ze als groep moeten nadenken over het leven van het personage, waardoor zij in ieder geval allemaal hebben gewerkt aan het leerdoel van de les.

Wel was het goed om het nadenken over de handelingen en de teksten voor het interview even te onderbreken en de groepjes te laten presenteren wat zij tot dat moment al hadden gevonden. In de vorige activiteit merkte ik namelijk dat de kinderen niet altijd creatief waren en moeilijk op weg kwamen. Het aan elkaar presenteren van de vondsten was fijn om elkaar te kunnen inspireren! Daarna is elk groepje heel taakgericht bezig geweest.

Het moment van bezinning zat in deze activiteit in het identificeren met de personages. Door in de huid te kruipen van een personage en na te denken over hoe zijn leven eruit ziet en hoeveel macht die 'persoon' heeft, konden de kinderen zich bezinnen op hun eigen leven. Hoe ziet mijn leven er eigenlijk uit? Wat vind ik de moeite waard in mijn leven? Waar ben ik blij mee?

3.4 Betekenis verlenen aan muziek

Maandag 30 januari 2017

Duur activiteit: 25 minuten

Opbouw van de les	Activiteiten van de leerkracht
<i>Voor het luisteren</i>	
De kinderen oriënteren zich op de titel en de artiest van het liedje en vragen zich af wat zij al weten over de muziek (verkennen)	Ik vertel de kinderen dat we vandaag een activiteit hebben rond het lied "Mooi" van Marco Borsato (de songtekst staat weergegeven in bijlage 2 van dit onderzoeksverslag). Ik wil de kinderen laten nadenken wat zij al weten over de muziek door het vragen te stellen als: - waarom denk je dat het liedje zo heet? - wat kun je over het liedje vertellen? - wat weet je van Marco Borsato? Wat voor muziek maakt hij?
De kinderen beluisteren de muziek	Ik start de muziek met als opdracht voor de kinderen om gewoon even te luisteren
<i>Tijdens het luisteren</i>	
De kinderen luisteren naar de muziek en bedenken zich waar de tekst feitelijk over gaat (verbinden)	Ik start de muziek een tweede keer met de opdracht om te luisteren naar het verhaal dat de muziek vertelt. Vervolgens laat ik het lied in korte stukjes opnieuw luisteren waarbij de kinderen kunnen luisteren naar de tekst
De kinderen bespreken samen de liedtekst na (verbinden)	Ik bespreek de liedtekst na met de kinderen en stel hen feitelijke vragen als: - Waar wordt er in de tekst gezegd? (jij bent net zo rijk, zo rijk als jij je voelt) - Wat voor verhaal wordt er over gebracht (in letterlijke zin)?
<i>Na het luisteren</i>	
De kinderen verbinden hun persoonlijke betekenis aan de muziek. De kinderen schrijven dit op een briefje, zonder hun naam. Het gaat immers vaak over heel persoonlijke ervaringen waarover je niet zo makkelijk met anderen spreekt, ook kinderen niet. Bovendien wordt zo voorkomen dat ze elkaar gaan napraten (eigen maken & waarmaken)	Ik wil de kinderen uitdagen om op zoek te gaan naar persoonlijke betekenissen bij de liedtekst. Ik wil hen aan het denken zetten door hen vragen te stellen als: - Waarom zou Marco Borsato dit liedje hebben geschreven? - Is er iemand voor wie jij dit liedje in gedachten zou willen zingen? - Zou je dit liedje ook wel eens voor jezelf willen zingen? Na afloop lees ik enkele briefjes van de kinderen voor
De kinderen gaan op zoek naar wat er tussen de regels staat in de liedtekst, naar wat de tekst nou voor hen betekent. De kinderen halen hier hun persoonlijke betekenis uit en schrijven dit op in hun schriftje met belangrijke aantekeningen (waarmaken)	Ik wil met de kinderen nog verder afstand gaan nemen van de tekst en naar de algemene betekenissen op zoek gaan. Deze betekenissen schrijf ik onder elkaar op het rechter white board. Ik stel de klas vragen als: - Waar gaat het lied nou echt over? - Hoe mooi is jouw leven? Enkele kinderen laat ik benoemen wat zij hebben opgeschreven, als zij dat willen.
De kinderen ruimen hun gebruikte spullen op en luisteren een laatste keer naar de muziek	Als afsluiting zet ik het lied nog een laatste keer aan, omdat het zo'n mooi liedje is ☺

Reflectie

Van alle vier de activiteiten vond ik dit wellicht de mooiste. Ik blijf mij verbazen wat muziek met een mens kan doen. Je zag kinderen zichzelf afsluiten voor de omgeving en zichzelf opsluiten in de muziek. De muziek riep ook een bepaalde stemming op in de klas, een stemming dat het leven ook echt heel mooi is en dat we blij moeten zijn met wat we hebben. Zo'n sfeer heerste er even in de klas. Het was een klein kippenvelmomentje. Deze sfeer in de klas liet blijken dat er eigenlijk tijdens de hele activiteit een groot moment van bezinning was, toen de kinderen in de gaten kregen wat het lied betekende. Met name op het eind bij het zoeken naar de algemene betekenis en bij het beantwoorden van de vraag hoe mooi nou het eigen leven daadwerkelijk is, heerste er een mooi moment van bezinning.

*Krijg je wat je wilt
Of zelfs meer dan wat je vroeg
Ben je tevreden met het minste
Of is het meeste niet genoeg
Raakt je verwonderd van de sneeuw
Van het ruizen van de wind
Geniet je van de vogels
Van het lachen van een kind
Creëer je je geluk
Wat binnen in je zelf
Waar het eindigt en begint*

In dit deel uit een couplet wordt dan gesteld dat je uit heel kleine dingen, zoals de verwondering van de sneeuw en het ruizen van de wind, geluk kunt creëren. Hier is niet veel voor nodig.

Ik heb dan ook bewust voor deze muziek gekozen omdat er voor mij een duidelijke boodschap in zit die het thema van de activiteiten kracht bijzet: *'Jij bent net zo rijk, zo rijk als je je voelt', 'Het is maar hoe je kijkt' & 'Ben je tevreden met het minste, of is het meeste niet genoeg'*. De kracht van dit lied vind ik dat het de thematiek op een meer gevoelsmatige en symbolische manier aan bod laat komen. Sommige zaken kunnen nou eenmaal beter in een lied tot hun recht komen dan in een verhaal. Het verhaal over de Japanse steenhouwer heeft ons zeker veel gebracht in de uitgevoerde activiteiten, maar de emotionele en symbolische betekenis van het thema staat in een lied direct centraal. In een verhaal moet er meer tussen de regels worden doorgelezen om te begrijpen wat er wordt bedoeld.

Wel maakt dat het bespreken van een liedtekst lastiger, omdat de lijn tussen de letterlijke betekenis en de symbolische of algemene betekenis dunner is dan in het verhaal over de Japanse steenhouwer. Voor de kinderen was het dan ook in deze activiteit lastiger om de vragen te beantwoorden bij het nabespreken van het lied. Zij gingen hierbij te snel naar de algemene betekenis van het lied, zonder eerst stil te staan bij de letterlijke betekenis. Dit was voor hen lastig door de heel dunne lijn tussen deze betekenissen.

4. Conclusies

Om een onderzoek uit te kunnen voeren naar een levensbeschouwelijk onderwerp als het stilstaan bij de waarde van geld ten aanzien van iemand zijn levensgeluk, heb ik zowel een theoretisch onderzoek gestart als leeractiviteiten in de praktijk uitgevoerd. Binnen het theoretisch onderzoek heb ik mij onder andere gericht op mijn eigen identiteit als leerkracht, op de identiteit van de school en op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen. Niet alle opgedane kennis en inzichten heb ik kunnen toepassen in de praktijk. Vanuit het theoretisch onderzoek en de kerndoelen opgesteld door TULE/SLO heb ik voor de kinderen een tweetal doelen geformuleerd, welke zij na de vier uitgevoerde leeractiviteiten hebben behaald:

1. Ik kan voor mijzelf benoemen wat voor mij de waarde is van geld in mijn leven.
2. Ik begrijp dat kinderen met minder geld dan ikzelf, niet altijd ongelukkiger zijn.

Nu zij deze doelen hebben behaald, hebben zij kunnen stilstaan wat de waarde is van geld ten aanzien van een ieder zijn levensgeluk. Van henzelf, maar ook van een ander. Per activiteit ben ik met de kinderen toegegroeid naar het behalen van deze doelen. Zo heeft het verhaal over de Japanse steenhouwer ons in de eerste activiteit aan het denken gezet over wat ons gelukkig maakt in ons eigen leven en welke waarde geld en bezittingen voor ons hebben. Het 'trapje van geluk' waarover wij hebben gesproken in de tweede activiteit zorgde ervoor dat de kinderen wederom goed hebben nagedacht over wat hen op dit moment al gelukkig maakt en waar zij op dit moment tevreden over zijn. Ook hebben zij het hebben van veel geld een plek gegeven op dit 'trapje van geluk'. Door in de derde activiteit in de huid te kruipen van een personage uit het verhaal van de Japanse steenhouwer en na te denken over hoe zijn leven eruit ziet en hoeveel macht die 'persoon' heeft, hebben de kinderen perspectief leren nemen. Zij hebben leren kijken door de ogen van een ander om uiteindelijk het tweede doel te kunnen bereiken, het begrijpen dat kinderen met minder geld dan zichzelf, niet altijd ongelukkiger zijn. Zoals Marco Borsato dan ook zong: *"Hoe mooi kan het leven zijn, het is maar hoe je kijkt, het is maar wat je droomt. Jij bent net zo rijk, zo rijk als je je voelt"*.

Wat is van waarde gebleken voor mijn ontwikkeling als leerkracht?

Het uitvoeren van het theoretisch onderzoek heeft mij geholpen om het gedrag van de kinderen te kunnen begrijpen en hun ontwikkeling te kunnen volgen. De verschillende theorieën van onder andere Kohlberg, Erikson en Fowler zijn voor mij hierbij van grote waarde geweest. Zo heb ik het met enkele collega's gehad over wat volgens hen specifieke gedragskenmerken zijn van de kinderen van een bepaalde leeftijd. Ik heb hen eerst laten benoemen wat zij zelf zien bij de kinderen, voordat ik dit wilde gaan spiegelen aan de verschillende beschreven ontwikkelingsstadia. Het was fijn om erachter te komen dat de theorieën voor de meeste collega's wel bekend waren, zodat zij samen met mij konden kijken in hoeverre de stadia nou matchen met wat we zien bij de kinderen. Met name in de identiteitsontwikkeling van de kinderen ben ik met een aantal collega's die (bijna) alle groepen al eens hebben gehad, tot de conclusie gekomen dat de ontwikkeling van de kinderen goed overeenkomt met het vlijt-versus-minderwaardigheidsstadium zoals Erikson die beschrijft. Deze gesprekken zijn voor mij ook zinvol geweest omdat ik in mijn stageklas slechts kinderen zie van 10 tot 12 jaar, terwijl bijvoorbeeld in de morele ontwikkeling een overgang zit naar een volgend stadium na het negende levensjaar. Het morele ontwikkelingsniveau vóór het negende levensjaar heb ik daardoor in de praktijk nooit goed in beeld kunnen krijgen. Het theoretisch onderzoek heeft mij daarbij geholpen om meer duidelijk de ontwikkeling van de kinderen te kunnen volgen, om zo bepaald gedrag van de kinderen in de klas te kunnen verklaren.

Wat is van waarde gebleken voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen?

Waar de theorieën over de morele- en de identiteitsontwikkeling van Kohlberg en Erikson voor mij al enigszins bekend waren uit eerdere theoretische onderzoeken voor onder andere de beroepstaak pedagogiek, was de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen mij nog onbekend. Dit is waarschijnlijk zo gegroeid omdat ik nog geen enkele keer een levensbeschouwelijke les heb gezien of heb verzorgd op mijn stagescholen. Het doen van theoretisch onderzoek naar de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen heeft mij daarom goed geholpen in het ontwerpen van leeractiviteiten. Zo beschrijft de theorie dat kinderen vanaf 11/12 jaar onder andere meer afstand nemen van verhalen en abstract en logisch kunnen gaan nadenken. Ook kunnen zij zich in vergelijking tot jongere kinderen verplaatsen in de visie van een ander om vervolgens zichzelf te bekijken vanuit dat perspectief. Zij kunnen vanuit een breder perspectief gaan kijken en blijven minder naar hun 'eigen ik' kijken.

Met deze opgedane kennis heb ik bij het ontwerpen van de leeractiviteiten rekening gehouden met het opstellen van de lesdoelen. Zo had ik naar aanleiding van de uitkomsten uit het theoretisch onderzoek in mijn derde leeractiviteit als doel geformuleerd, dat de kinderen moesten leren om in de huid van een ander te kruipen en vanuit zijn of haar ogen naar een situatie te gaan kijken. Het ging hier dus om het 'perspectief nemen' zoals Fowler dat beschrijft. Deze les was daarom voor mij een mooi middel om te kijken of het in de praktijk nou ook echt klopt dat kinderen op 11-jarige leeftijd al perspectief kunnen nemen. Door het afnemen van de rolinterviews met de rolgroepen, wie zich hadden geïdentificeerd met een personage uit het verhaal van de Japanse steenhouwer, heb ik hier een goed beeld van gekregen. Nu heb ik niet met eigen ogen kunnen zien in welke mate kinderen van jongere leeftijd al perspectief kunnen nemen, omdat ik binnen de klas slechts te maken heb met 10- tot 12-jarigen. Wel heb ik binnen mijn stageklas duidelijk kunnen zien dat zo'n 80% van de groep het lesdoel voor de derde activiteit heeft behaald, wat voor mij de theorie van Fowler bevestigd. Zij hebben dus geleerd om door de ogen van een ander te kunnen kijken om uiteindelijk te kunnen begrijpen dat kinderen met minder geld dan zichzelf, niet altijd ongelukkiger zijn. De kinderen hebben zich met het in elkaar kunnen verplaatsen ook een belangrijke stap gezet naar het leren waarderen van de verschillen tussen elkaar, wat een belangrijke waarde is in mijn eigen levensbeschouwing en in de identiteit van de school.

Wat is van waarde gebleken voor het vormgeven van de identiteit van de school?

Binnen een openbare basisschool zoals de Rubenshof dat is, is iedereen welkom, ongeacht zijn of haar sociale, culturele of levensbeschouwelijke achtergrond. Kinderen leren er om respect te hebben voor elkaar mening of overtuiging en een openbare basisschool heeft dan ook aandacht voor én biedt de kinderen én de leerkrachten ruimte voor hun ideeën, meningen en overtuigingen. Dit is de identiteit van een openbare basisschool.

Het belangrijkste wat ik hiermee heb geleerd is dat de identiteit van een school wordt vormgegeven door de manier waarop je jouw onderwijs wil inrichten. Je identiteit moet voortkomen uit jouw missie en jouw visie. Zo is de missie van de Rubenshof om de kinderen *een kleurrijke leeromgeving* aan te bieden. Zij willen daarmee als school actief werk maken van de pluriformiteit van de samenleving en verschillende opvattingen bij elkaar brengen. Zij willen kinderen laten opgroeien in een omgeving die een spiegel is van de huidige maatschappij. Een maatschappij waar mensen van verschillende achtergronden samenleven. Zij stellen dat wanneer je weet wat anderen beweegt, je beter met elkaar kunt samenleven. Daarmee moet je jouw school ook openstellen voor kinderen van verschillende achtergronden. Je geeft jouw identiteit daarmee vorm, in die zin dat je van jouw school een openbare school maakt. Een school waar iedereen welkom is ongeacht zijn of haar sociale, culturele of levensbeschouwelijke achtergrond.

Concrete voornemens

Met het voorbereiden en het verzorgen van de vier levensbeschouwelijke leeractiviteiten, moest ik enigszins uit mijn comfort-zone stappen. Ik voel mij op mijn gemak wanneer ik een les geef welke vakinhoudelijk heel duidelijk is afgebakend, zoals een reken- of taalles. Daar had ik bij deze levensbeschouwelijke activiteiten wat meer moeite. Het verhaal van de Japanse steenhouwer heeft mij in die zin wel houvast gegeven, dat ik om dat verhaal toch een drietal activiteiten heb kunnen ontwerpen. Het verhaal was in die zin mijn kader waarbinnen ik ging werken. Echter was de insteek van mijn ontwerpen activiteiten mij wel heel vertrouwd. Ik ga namelijk graag met de kinderen in gesprek en dat is dan ook altijd een moment op de dag dat we samen tot rust kunnen komen. Even een paar minuutjes met elkaar kletsen over iets wat iemand heeft meegemaakt, om de dag mee 'te breken'.

De gesprekken die ik met de kinderen heb gevoerd tijdens de levensbeschouwelijke activiteiten waren echter van een andere orde. Nu kreeg ik echt het gevoel dat er een andere sfeer in de klas heerste dan anders tijdens de gesprekken en iedereen in ieder geval in één van de vier activiteiten een moment van bezinning heeft gehad. Een moment dat we even stilstonden bij hoe mooi ons eigen leven eigenlijk wel niet is, of wij nou thuis veel geld hebben en veel leuke dingen gaan doen, of dat wij thuis weinig geld hebben en ons geluk ergens anders vandaan halen. Het maakt dit dan ook tot een voornemen voor mijzelf om met een grotere regelmaat een meer levensbeschouwelijk gesprek met de kinderen aan te gaan. Niet een gesprek van alledag zoals we dat bijna dagelijks doen, maar een gesprek dat ik van tevoren ook kan voorbereiden over onderwerpen die in de wereld spelen of leven bij de kinderen. Hiervoor wil ik dan ook in de klas een brievenbus plaatsen, waar de kinderen hun ideeën in kunnen deponeren voor gespreksonderwerpen. Hopelijk gaat ons dat nog meer momenten van bezinning opleveren, waarmee we samen de wereld (een heel klein stukje) beter kunnen maken.

Literatuurlijst

Berg, B. van den. (2007). *Geloof je het zelf?!: Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Biësta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Borsato, M. (2015). *Mooi*. Geraadpleegd op 28 januari 2017, van <http://www.songteksten.nl/songteksten/368713/marco-borsato/mooi.htm>

Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Eijkeren, M. van. (2013). *Pedagogisch-didactisch begeleiden: Kennisbasis voor de startende leraar*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Erve, D. van 't. (2016). Ouderbijdrage versterkt tweedeling. *Onderwijsblad*, 16(12), 25-28.

Feldman, R.S. (2013). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux.

Kohlberg, L. (1982). *Moral development* in J.M. Broughton & D.J. Freeman-Moir (Eds.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corp.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

Marsh, H. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.

O.b.s. Rubenshof. (2016). *Schoolgids o.b.s. Rubenshof 2016-2017*. Gedownload op 29 september 2016, van <https://www.obsrubenshof.nl/informatie/schoolgids-2016-2017/>

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Hardcourt, Brace & World.

Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2009). *De victoriaschaal for dummies*. Vragenlijst gebaseerd op de typologie van prof. W. Ter Horst en prof. C.A.M. Hermans over de pedagogische grondopties van katholieke scholen in een pluraliserende culturele context. Leuven: Centrum Academische Lerarenopleiding, Faculteit Godgeleerdheid, K.U. Leuven.

RTL Nieuws. (2016). *Kinderen meer leren? Zet sociale docent voor de klas*. Geraadpleegd op 20 juni 2016, van <http://www.rtlnieuws.nl/nederland/kinderen-meer-leren-zet-sociale-docent-voor-de-klas>

Schepper, J. de. (2007). Levensbeschouwing ontwikkelen bij alle kinderen. *De wereld van het jonge kind, december 2007*, 102-105.

Schepper, J. de. (2015). *Levensbeschouwing ontwikkelen: Didactiek voor levensbeschouwing in het primair onderwijs*. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van de leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*, 1(83), 419-431.

Stevens, L.M. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Tajfel, H. & Turner, J. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J.T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings*. New York: Psychology Press.

Vaillant, G.E. & Vaillant, C.O. (1981). Natural history of male psychological health, X: Work as a predictor of positive mental health. *The American Journal of Psychiatry*, 138, 1433-1440.

Van Dale. (2016). *Woordenboek Nederlands*. Utrecht: Van Dale Uitgevers

Versteegt, I. & Schepper, J. de. (2015). De kinderen in hun ontwikkeling. *Levensbeschouwing ontwikkelen: Didactiek voor levensbeschouwing in het primair onderwijs (65-66)*. Amersfoort: Kwintessens uitgevers.

VOS/ABB. (2016). Geraadpleegd op 28 december 2016, van <https://www.vosabb.nl>

Wikipedia. (2016). *Max Havelaar (boek)*. Geraadpleegd op 7 januari 2017 van [https://nl.wikipedia.org/wiki/Max_Havelaar_\(boek\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Max_Havelaar_(boek))

Wolthuis, J. (1995). Het historisch-sociologisch onderzoek van het Nederlandse onderwijsbestel. *Comenius*, XV, 373-390.

Zee, T. van der. (z.d.). *In gesprek met een (bijbel)verhaal*.

Bijlagen

Bijlage 1. De Japanse Steenhouwer.

"Lang geleden in het verre land Japan, leefde er in de bergen een arme hardwerkende stenhouwer. Het was zijn taak de weg die door de bergen voerde, begaanbaar te houden. Daarom was hij dag in, dag uit bezig met zijn houweel. Van de rotsen langs de weg hakte hij stukken steen af, en deze brokken gebruikte hij om gaten in de weg te vullen.

Het was zwaar werk, de weg door de bergen was lang en er waren altijd veel mensen op pad: eenvoudige boeren met hun vee voor de markt, molenaars met zwaar bepakte ezels en deftige reizigers in prachtige voertuigen. Als er dan zo'n rijke edelman voorbij kwam werd het hem vaak teveel, de stenhouwer moest dan zuchtten terwijl hij zijn houweel met stevige slagen op de rotsen deed neerkomen.

Eens, op 'n hete dag midden in de zomer, passeerde er een lange stoet prachtig geklede mensen met in hun midden een draagkoets. Naast de koets liepen wel zes dienaren die er voor zorgden dat het de man in de koets aan niets ontbrak.

De stenhouwer zag de optocht voorbij trekken terwijl hij juist zijn bezwete hoofd afveegde met een oude doek. "Ach," klaagde hij, "Zo'n koning wordt gedragen, er wordt hem koele drank aangereikt en ik kan onder de brandende zon mijn slavenwerk doen. Laat mij maar die koning zijn! Die heeft nog eens macht."

De reizigers verdwenen langzaam uit het zicht en de stenhouwer wilde weer aan het werk gaan toen er klonk plotseling een diep rommelend geluid uit de heuvels kwam. De man keek om zich heen, hij verwachtte onweerswolken te zien. Maar de lucht was overal helder en droog. Hij schrok; "Zou het dan een aardbeving zijn?" Er was nergens iets te zien, de grond trilde niet en de rotsen waren zoals ze daar al duizenden jaren stonden: onverwoestbaar voor wat dan ook. Verbaasd hoorde de stenhouwer het rommelen dichterbij komen. Het werd luider en ineens klonk er een stem: "Wat hoor ik daar? Ben je ontevreden met je bestaan?"

De stenhouwer trilde van angst omdat hij absoluut niet zag van wie de stem afkomstig was, het klonk werkelijk overal om hem heen. "Ik ben de berggeest," sprak de zware stem. "Ik zie wat jij ziet en ik hoor wat jij hoort. Ben je ontevreden met je bestaan?" herhaalde de stem van de berggeest.

De stenhouwer stamelde iets van een antwoord: "Uuh, Uuh, ach ja,... eigenlijk wel." Donderend en nog luider dan daarvoor antwoordde de berggeest: "Dan kan ik je helpen!"

Het was een heldere hemel en er klonk een donderslag, de stenhouwer voelde alsof een reusachtige hand hem optilde en hem door de lucht zwaaide. Het ging zo snel dat alles om hem heen vervaagde, maar hij wilde het ook niet zien: nog steeds angstig kneep hij zijn ogen dicht. Plotsklaps werd hij neergesmeten. De stenhouwer wilde zich schrap zetten om zijn val op de harde rotsgrond te breken, maar in plaats daarvan kwam hij terecht op een zachte, vlakke ondergrond.

Met zijn ogen nog dicht taste de stenhouwer voorzichtig om zich heen. Het voelde als wol en het rook ook nog bijzonder. Tegelijkertijd voelde hij een schommelbeweging als of hij in een boot zat of in een draagstoel. Op dat moment klonk er weer een stem, maar deze klonk veel zachter en mooier dan die van de berggeest. "Hebt u goed geslapen meester?" Langzaam en voorzichtig opende hij zijn ogen. Hij keek rond: het was een draagstoel! De stem kwam van een meisje dat tegenover hem zat, het was een geisha. Haar zachte hand bette zijn bezwete voorhoofd droog met een zijden doek.

Nu besepte de stenhouwer wat er gebeurd was, hij had immers zo gemopperd toen die deftige stoet voorbij kwam. Toen had hij gezegd: "Laat mij maar die koning zijn!" Toen kwam die berggeest en die zei: "Ik kan je helpen!" En nu was hij werkelijk de koning. Het was geen droom, maar zou hij nu werkelijk ook de macht van



een koning hebben.

"Ik heb dorst, geef me te drinken" zei hij. Bijna op hetzelfde moment kwam er door het gordijn van de draagkoets een dienaar die zich vooroverboog en een koele drank uitschonk in een prachtig versierde beker. Een andere dienaar bewoog een palmblad om hem koelte te brengen. Vanaf dit moment liet de steenhouwer die nu koning was zijn macht goed gelden. Hij hoefde maar met zijn vingers te knippen om iets te laten gebeuren. De koning genoot er van. Hij was de machtigste van de wereld. Niets en niemand kon meer bereiken dan hij. Tenminste... Hij merkte dat er soms toch wel dingen waren die er voor zorgden dat niet alles ging zoals hij wilde. Als het heel warm was dan verdroogde het land, gingen de mensen niet aan het werk en leek het wel alsof de tijd stil stond. En dat was de schuld van de zon.

Toen hij op een warme dag in zijn draagkoets langs de verdorde landerijen reisde, vervloekte hij de macht van de zon: "Ach," klaagde hij, "die zon die schijnt maar en schijnt maar, zelfs een koning heeft niets meer te vertellen. Ik ben de baas, laat mij maar die zon zijn!"

Hij sloot zijn ogen om wat te gaan dutten toen er klonk plotseling een diep rommelend geluid uit de heuvels kwam. Hij boog zich om naar buiten te kijken waar het onweer vandaan kwam, maar de lucht was overal helder en droog. Hij schrok; zou het dan een aardbeving zijn? De dragers en bedienden sjokten echter rustig door en er was nergens iets te zien, de grond trilde niet en de rotsen waren zoals ze daar al duizenden jaren stonden: Onverwoestbaar voor wat dan ook. Opeens bedacht de koning die ooit steenhouwer was dat dit al eens eerder was gebeurd. "Wat hoor ik daar? Ben je ontevreden met je bestaan? Ik ben de berggeest" sprak de zware stem. Ik zie wat jij ziet en ik hoor wat jij hoort. Ben je ontevreden met je bestaan?" herhaalde de stem van de berggeest.

De koning was eigenlijk wel tevreden, het was alleen de zon die nog machtiger was. Hij stamelde iets van: "Uhhh, uhhh, nou, nee niet echt." Maar de berggeest leek het niet te horen, en hij bulderde: "Dan kan ik je helpen!" Het was een heldere hemel en er klonk een donderslag, de koning die ooit steenhouwer was voelde weer alsof een reusachtige hand hem optilde en hem door de lucht zwaaide. Het ging zo snel dat alles om hem heen vervaagde, maar bang als hij weer was wilde hij het ook nú, niet zien: en hij kneep zij ogen dicht.

Hij voelde plotseling totale rust en stilte om hem heen. Weg was de zoete geur van de rijkdom en de macht. Hij opende zijn ogen, wat hij nu zag was totaal nieuw voor hem, hij was in een totaal andere wereld leek het wel. Om hem heen was niets, in de verte stond of hing iets ronds in de lucht. Hij snapte er niets van en wilde zich achter de oren krabben; maar hij had geen handen meer! In ieder geval was hij geen koning meer.

Hij keek naar de bol voor hem en merkte dat er steeds meer te zien was. Hij zag dat de bol niet anders was dan de wereld en kon zelfs mensen zien. Zij hielden een hand voor de ogen en keken smekend naar hem op. Het waren boeren die bij verbrande akkers stonden. Ze keken naar hem? De steenhouwer die ooit koning mocht zijn, was nu de zon geworden! Hij had geklaagd en gezegd: "Laat mij maar de zon zijn!" De berggeest had hem gehoord en gezegd: "Ik kan je helpen!"

De zon had alle macht over de wereld, hij kon voedsel laten groeien maar ook laten verdrogen. De zon die ooit koning was, die ooit steenhouwer was, kon nu tevreden zijn. Hij stuurde zijn stralen naar waar hij maar wilde en genoot van zijn kracht. Tenminste... Hij merkte dat er soms toch wel dingen waren die er voor zorgden dat niet alles ging zoals hij wilde. Al een paar zomers werd zijn werk tenietgedaan door plotselinge regenbuien en verkoelende windvlagen. Dat was de schuld van de wind! En de zon klaagde en mopperde: "Waar blijft mijn macht als er zo mee gesold wordt, laat mij maar de wind en de storm zijn!" De zon wilde nog wat verzengende stralen naar de woestijn sturen toen er plotseling een enorm gedonder van de wereld kwam. Het gedonder veranderde in een luide stem die bulderde:

"Wat hoor ik daar? Ben je ontevreden met je bestaan? Ik ben de berggeest," sprak de zware stem. "Ik zie nog steeds wat jij ziet en ik hoor nog steeds wat jij hoort. Ben je ontevreden met je bestaan?" herhaalde de stem van de berggeest.

De zon had dit al eerder meegemaakt en begreep dat dit de kans was om nog machtiger te worden, de vorige keren was hij bang maar nu niet. De berggeest donderde: "Dan kan ik je helpen!" De zon die ooit koning was,

die ooit steenhouwer was, verwachtte weer van alles, maar er gebeurde niets... alhoewel?

De wereld draaide wel er snel. Het duurde even tot hij besepte dat niet de wereld sneller bewoog maar dat hij zelf voortraasde over de aardbol. Hij was de wind, hij was de storm! En dat zou de wereld weten, op de meest onverwachte momenten zorgde hij er voor dat alles op zijn kop gezet werd. Dan was hij een warm lentebriesje en dan ineens de herfststorm die bomen uit de grond rukte.

De wind die eens de zon was die ooit koning was, die ooit steenhouwer was beukte en bulderde, woei en waaide en was tevreden. Niets hield hem tegen, niets kon hem deren. Seizoen in, seizoen uit deed hij zijn werk.

Maar ook nu kon hij toch ook weer niet helemaal tevreden zijn. Want er waren dingen die leken te lachen om zijn kracht: de rotsen stonden op de werelddol zoals ze daar al duizenden jaren stonden: onverwoestbaar voor wat dan ook. Zelfs met een orkaan richtte de wind niets uit. Dus hij mopperde en klaagde en hij was het nu zelf die de berggeest opriep: "Waar blijf je nu? Ik dacht dat je me zou helpen!" De wind die eens de zon was die ooit koning was, die ooit steenhouwer was, wachtte op het bulderen dat van de aarde af zou komen en hem zou helpen.

Er bulderde inderdaad iets: niet van buiten af, juist in zichzelf donderde het. Er klonk nu geen stem; dat was ook niet nodig: hij werd zelf het wezen van de rotsen, van het steen der wereld, van de bergen, van de heuvels: hij was de berggeest! Denken was niet meer nodig, onveranderlijk, onbeweeglijk vast; steen bleef steen...

Lang geleden in het verre land Japan, leefde er in de bergen een hardwerkende steenhouwer. Het was zijn taak de weg die door de bergen voerde begaanbaar te houden. Daarom was hij dag in, dag uit bezig met zijn houeel. Van de rotsen langs de weg hakte hij stukken steen af."

Bijlage 2. Mooi – Marco Borsato

*Hoe val je in slaap
Hoe begint je dag
Open je je ogen met een traan of met een lach
En kijk je om je heen
En zie je dan de zon
Of zoek je achter alles de schaduw op de grond
En leef je voor geluk
Of sterf je van verdriet
En voelt dat als een keuze
Of heb jij die keuze niet
Het maakt niet echt iets uit
Of dat de waarheid is of niet
Het is hoe jij het ziet*

*Hoe mooi
Kan het leven zijn
Het is maar hoe je kijkt
Het is maar wat je droomt
Hoe mooi
Is jouw werkelijkheid
Jij bent net zo rijk
Zo rijk als je je voelt*

*Weet je wat je hebt
Is de cirkel rond
Zie je wat er staat*

*Of mis je enkel wat er stond
Krijg je wat je wilt
Of zelfs meer dan wat je vroeg
Ben je tevreden met het minste
Of is het meeste niet genoeg
Raakt je verwonderd van de sneeuw
Van het ruizen van de wind
Geniet je van de vogels
Van het lachen van een kind
Creëer je je geluk
Wat binnen in je zelf
Waar het eindigt en begint*

*Hoe mooi
Kan het leven zijn
Het is maar hoe je kijkt
Het is maar wat je droomt
Hoe mooi
Is jouw werkelijkheid
Jij bent net zo rijk
Zo rijk als je je voelt
Zo rijk als je je voelt*

*Hoe mooi
Kan het leven zijn
Het is maar hoe je kijkt
Het is maar wat je droomt
Hoe mooi
Is jouw werkelijkheid
Jij bent net zo rijk
Zo rijk als je je voelt
Zo rijk als je je voelt
Zo rijk als je je voelt*