

De bijbelverhalen en het jonge kind



Eerste hulp bij bijbelverhalen voor het jonge kind

Jessica van der Wal

Naam:	Jessica van der Wal
Relatienummer:	95478
Datum:	September 2013 - Januari 2013
Kader:	Godsdienst
Begeleidster:	Joanneke Kuipers
School:	Stenden Hogeschool
Opleiding:	Opleiding leraar christelijk basisonderwijs

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de verhalen uit de bijbel en het jonge kind van vier- en vijf jaar in het basisonderwijs. Vanaf vier jaar komen jonge kinderen in aanraking met verhalen uit de bijbel, veelal voorgeschreven door een godsdienstmethode dat past bij de christelijke visie van de basisschool. De godsdienstmethode is een houvast in het godsdienstonderwijs en biedt daarbij structuur in het aanbod van bijbelverhalen voor de leerkracht van het jonge kind, maar in hoeverre passen de bijbelverhalen bij het jonge kind? In dit onderzoek is de algemene en levenbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind onderzocht in relatie met de betekenisverlening van de verhalen uit de bijbel. Het doel van het onderzoek was om erachter te komen hoe het jonge kind van vier- en vijf jaar meer betekenis kan verlenen aan de verhalen uit de bijbel met als gevolg meer efficiënt, effectief en kwalitatief godsdienstonderwijs voor zowel het jonge kind als de leerkracht.

Voorwoord

Voorliggend is de scriptie van mijn onderzoek in de periode september 2013 tot januari 2014. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de verhalen uit de bijbel en het jonge kind gerelateerd aan de minor godsdienst. Ik heb onderzocht hoe het jonge kind meer betekenis kan verlenen aan de verhalen uit de bijbel in het godsdienstonderwijs met als gevolg meer efficiënt, effectief en kwalitatief godsdienstonderwijs voor zowel het jonge kind als de leerkracht.

Ik wil mijn begeleidster Joanneke Kuipers heel erg bedanken voor het vertrouwen die zij mij heeft gegeven tijdens de start van het onderzoek en de goede begeleiding. Daarnaast wil ik ook Pastor Jelle de Groot hartelijk danken voor zijn enthousiasme, betrokkenheid en het meedenken om mij op het goede spoor te houden. Tot slot wil ik PCBO Smalingerland bedanken voor de medewerking.

Inhoudsopgave

Inleiding	7
Probleemstelling	7
Onderzoeksvragen	7
Doelstelling.....	8
Ethische verantwoording	8
Theorieonderzoek.....	9
1. Hoe verloopt de ontwikkeling van het jonge kind?.....	10
1.1 Wat is ontwikkeling?	10
1.2 Welke voorwaarden zijn er noodzakelijk om te kunnen ontwikkelen?	10
1.3 Wat zijn de kenmerken van de ontwikkelingsfase van het jonge kind?	11
1.4 Hoe stimuleer je de ontwikkeling van het jonge kind?.....	14
2. Hoe werkt de leerkracht aan een vertrouwensrelatie?	16
2.1 Wat is de betekenis van relatie in het onderwijs?	16
2.2 Wat zijn de gevolgen van de eerste indruk?	16
2.3 Op welke wijze wordt een vertrouwensrelatie onderhouden?	17
2.4 Welke gevolgen zijn van toepassing bij de communicatie met het jonge kind?	17
2.5 Wat is het effect van oprecht luisteren?.....	18
3. Hoe verloopt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind?	19
3.1 Wat is levensbeschouwing?	19
3.2 Wat is levensbeschouwelijke ontwikkeling?	19
3.3 Wat is levensbeschouwelijk leren?	20
3.4 Hoe krijgen de twee dimensies van levensbeschouwing vorm in het onderwijs?	21
3.5 In welke fase van de levensbeschouwelijke ontwikkeling zit het jonge kind?.....	22
4.1 Wat is de bijbel voor boek?	24
4.2 Welke storende factoren spelen een rol bij het vertellen uit de bijbel aan het jonge kind?	24
4.3 Wat is symbolische taal?	25
4.4 Wat is religieuze taal?.....	25
4.5 Wat zijn de argumenten om wel te vertellen uit de bijbel aan het jonge kind?.....	26
4.6 Welk onderscheid wordt er gemaakt in de verhalen?	27
4.7 Wat is moralisatie?	28
Praktijkonderzoek.....	31
5. De praktijk.....	32

5.1	De praktijkvragen	32
5.2	Beschrijving onderzoek	32
5.3	Verantwoording onderzoek	32
5.4	Resultaten enquête	33
5.5	Welke houding heeft de leerkracht tegenover het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind?	43
5.6	Wat zijn de meest voorkomende positieve en negatieve aspecten van de godsdienstmethode en welke veranderingen zijn hierdoor wenselijk?	43
5.7	Welke werkvormen worden aangeboden in het godsdienstonderwijs?	43
7.	Conclusie	44
8.	Aanbevelingen	46
	Bibliografie	47
	Bijlagen	48
	Verantwoording onderzoeksopzet	49
	Onderzoeksinstrument	53

Inleiding

Dit onderzoek is gestart vanuit mijn eigen ervaring wat betreft het vertellen van bijbelverhalen aan jonge kinderen van vier- en vijf jaar vanuit een godsdienstmethode. In mijn ervaring liep ik regelmatig tegen enkele storende factoren aan dat leidde tot weinig betrokkenheid van mijn groep jonge kinderen. Tijdens mijn LIO- stage heb ik mij al verdiept in dit onderwerp en het bleef mijn interesse houden. Een gesprek met de docente van de minor godsdienst heeft tot de motivatie geleid om mij door middel van een scriptie nog meer te verdiepen in dit onderwerp met als doel meer kennis en vaardigheden te vergen, zo ook voor andere leerkrachten van het jonge kind.

Probleemstelling

Het jonge kind op de christelijke basisschool komt vanaf het vierde jaar in aanraking met de verhalen uit de bijbel. De leerkracht van het jonge kind maakt veelal gebruik van een godsdienstmethode. Naar eigen inzien bevat de godsdienstmethode enerzijds een houvast voor de leerkracht en structuur in het aanbod van bijbelverhalen. Anderzijds spreken de bijbelverhalen vanuit eigen ervaring het jonge kind niet altijd aan. Het jonge kind komt regelmatig in aanraking met onderwerpen die niet aansluiten bij de belevingswereld en moeilijke 'bijbelse' begrippen. Wanneer het jonge kind niet betrokken is door onder andere de genoemde storende factoren kan het zelf geen betekenis verlenen aan het bijbelverhaal. Dit heeft als gevolg dat de godsdienstles weinig efficiënt, effectief en kwalitatief is voor zowel het jonge kind als de leerkracht.

Onderzoeksvragen

Eerder genoemde probleemstelling heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

"Hoe kan het jonge kind (vier- en vijf jaar) meer betekenis verlenen aan de bijbelverhalen?"

Uit bovenstaande onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen ontstaan:

Theorie

- Hoe verloopt de ontwikkeling van het jonge kind?
- Hoe werkt de leerkracht aan een vertrouwensrelatie met het jonge kind?
- Hoe verloopt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind?
- Welke rol heeft de bijbel voor het jonge kind?

Praktijk

- Welke houding heeft de leerkracht tegenover het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind?
- Wat zijn de meest voorkomende positieve en negatieve aspecten van de godsdienstmethode en welke veranderingen zijn hierdoor wenselijk?
- Welke werkvormen worden aangeboden in het godsdienstonderwijs?

De praktijkvragen worden beantwoord aan de hand van een enquête. De antwoorden vanuit de praktijk ondersteunen tevens de probleemstelling, waardoor de scriptie als zinvol kan worden geacht.

Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is dat het jonge kind van vier- en vijf jaar meer betekenis kan verlenen aan bijbelverhalen met als gevolg meer efficiënt, effectief en kwalitatief godsdienstonderwijs voor zowel het jonge kind als de leerkracht. De scriptie biedt handvaten die aansluiten bij de algemene en levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind, waar vanuit een handleiding kan worden ontworpen voor leerkrachten van het jonge kind. Deze handleiding kan een hulpmiddel worden voor de leerkracht tijdens de voorbereiding van een bijbelverhaal voor het jonge kind.

Ethische verantwoording

Dit onderzoek is ethisch aanvaardbaar ter verbetering van de kwaliteit van het godsdienstonderwijs voor zowel het jonge kind als de leerkracht. Voor het onderzoek is er gebruik gemaakt van de methode ongestructureerd data verzamelen, waarbij de leerkrachten vrijwillig aan de enquête hebben deelgenomen en waarvan de gegevens anoniem zijn verwerkt. Het onderzoek sluit aan bij de praktijkervaringen van de leerkracht van het jonge kind wat betreft het vertellen van bijbelverhalen.

Tot slot zal de conclusie volgen op mijn onderzoek en worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

Theorieonderzoek

1. Hoe verloopt de ontwikkeling van het jonge kind?

In het eerste hoofdstuk wordt de ontwikkeling van het jonge kind van vier en vijf jaar omschreven.

1.1 Wat is ontwikkeling?

Om antwoord te kunnen geven op het ontwikkelingsproces van het jonge kind, dient eerst de term 'ontwikkeling' nader toegelicht te worden. Deze term wordt door van Eijkeren als volgt omschreven:

"Twee dingen komen in de definities over ontwikkeling steeds terug. Het gaat om verandering die (1) langere tijd zichtbaar blijft en die (2) in de loop van de tijd plaatsvindt."

(Eijkeren, 2005, p. 33)

Zowel interne als externe factoren hebben invloed op de ontwikkeling van het jonge kind. Interne factoren zijn de factoren die aangeboren zijn, zoals erfelijke kenmerken en genen verkregen van de ouders. Het hebben van bepaalde aanleg of erfelijke kenmerken kan zowel een progressief als een conservatief effect hebben. Progressief in de zin van bijvoorbeeld sterk zijn in het leren van talen en tegelijkertijd conservatief in de zin van bijvoorbeeld het ontbreken van muzikale aanleg. Een leerkracht basisonderwijs dient altijd rekening te houden met deze interne factoren bij de ontwikkeling van het kind. Externe factoren zijn de mogelijkheden, die de omgeving of bepaalde situaties waarin het kind zich begeeft, bieden. Een kind kan een nog zo goede aanleg hebben voor het leren van nieuwe talen, op het moment dat het kind niet in de situatie terechtkomt waarin het de mogelijkheid krijgt een nieuwe taal te leren, zal deze zich ook niet ontwikkelen. Bepaalde gebeurtenissen en relaties met anderen zijn ook externe factoren die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling. Hieruit blijkt de diversiteit die de externe factoren kunnen hebben. Ook het kenmerk zelfbepaling is van invloed op de ontwikkeling. Het kind geeft zelf sturing aan de ontwikkeling door zelfstandig keuzes te maken. Het onderwijs is er juist op gericht om kinderen te helpen en te stimuleren in het maken van bepaalde keuzes. Dit bevordert ook de zelfstandigheid van kinderen.

1.2 Welke voorwaarden zijn er noodzakelijk om te kunnen ontwikkelen?

De ontwikkeling van een kind is niet iets vanzelfsprekends. Er is sprake van enkele voorwaarden om het kind de kans te geven om zich volwaardig te kunnen ontwikkelen. Wanneer deze voorwaarden ontbreken, zal dit een belemmerend effect vormen voor de totstandkoming van de ontwikkeling van het kind. De eerste voorwaarde is dat het kind vanaf de geboorte het gevoel krijgt van veiligheid, acceptatie en vertrouwen. Ontbreken deze factoren, dan zal het kind geen zelfvertrouwen vinden om de wereld verder te ontdekken. Zijn deze factoren wel aanwezig, dan zal het kind meer zekerheid hebben om zelfstandig dingen (spontaan) uit te voeren. Dit wordt ook wel autonomie genoemd. Deze aspecten doen zich ook voor bij de opbouw van de relatie tussen de leerkracht en de leerling, dat in hoofdstuk 2 verder wordt toegelicht. Als een kind geen zelfvertrouwen en veiligheid voelt, zal het kind kunnen stagneren in de ontwikkeling. Het leren zal dan moeilijk tot stand komen. Verbaal en

non- verbaal contact zijn ook voorwaarden voor de ontwikkeling van het kind. Kinderen willen zich kunnen uiten en hebben behoefte aan persoonlijke aandacht. Het ontdekken van gevoelens en deze kunnen uiten leren de kinderen het beste als er met hen wordt gesproken. De kinderen leren zo ook zelf te communiceren. Het kind een gevoel van contact geven, kan zowel verbaal als non- verbaal. Zolang er maar gecommuniceerd wordt mét het kind. De omgeving is nog een belangrijke voorwaarde in de ontwikkeling. Het gaat hier om de kansen die voor de kinderen in hun omgeving liggen en de wijze waarop ze gestimuleerd worden om bepaalde dingen te ontdekken en te ervaren. Het is een groot belang om toe te komen aan die behoeften en mogelijkheden van het kind en ze daarin op een positieve manier te stimuleren. Een leerkracht kan door middel van een goede relatie beter inspelen op deze behoeften en mogelijkheden, doordat hij het kind goed kent en kan aansluiten op de ontwikkeling. De laatste voorwaarde is het aanbod van genoeg ruimte en tijd, waarin het kind tot spelen en leren kan komen. Vooral bij het jonge kind ligt het accent op spelen. Spelenderwijs leert het jonge kind ontzettend veel, waarbij het gebruik maakt van al zijn zintuigen. Tot zover de voorwaarden om te kunnen ontwikkelen.

1.3 Wat zijn de kenmerken van de ontwikkelingsfase van het jonge kind?

Kinderen met de leeftijd van vier tot zes jaar behoren tot de kleuterfase van de ontwikkeling. Deze fase brengt behoorlijk wat veranderingen mee voor het jonge kind. Zo gaat het jonge kind voor het eerst hele dagen naar school en wordt het hierdoor meer zelfstandig doordat ze de ouders en andere naasten meer los zullen moeten laten. Het jonge kind moet een plekje vinden in de groep en krijgt nieuwe vrienden waarmee het kan spelen en samenwerken. Dit heeft veel invloed op het sociaal-emotionele gebied. Het jonge kind is bovendien heel prikkelbaar, wordt graag uitgedaagd en is steeds meer zelfstandig ondernemend. Dit heeft als keerzijde dat de aandacht nog wel eens wil verslappen wanneer het jonge kind niet geprikkeld wordt. Tegenwoordig wordt er al veel gevraagd van het jonge kind, wat betreft doelen die behaald dienen te worden in de eerste twee jaren van het basisonderwijs. Ook dit heeft zijn invloed op het jonge kind als persoon. De ontwikkelingsfase van de kleuter is te beschrijven aan de hand van vier verschillende terreinen, die onderling ook samenhang vertonen: De lichamelijke ontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling, de creatieve ontwikkeling en de sociaal- emotionele ontwikkeling. (Eijkeren, 2005) In deze paragraaf zal vooral het accent liggen op de laatste drie terreinen, omdat deze meer kenmerken bevatten die aansluiting vinden bij de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

- *Lichamelijke ontwikkeling*

De lichamelijke ontwikkeling gaat met name over de ontwikkeling van de grove en de fijne motoriek. De grove motoriek is in de fase van het jonge kind volop in ontwikkeling. Hier wordt in de eerste twee schooljaren van het jonge kind ook zeer de nadruk op gelegd door veel ruimte te creëren voor het buitenspelen en gymnastiek. Het jonge kind heeft ook de innerlijke drang om vaardigheden te oefenen. Jonge kinderen doen vanuit henzelf bijvoorbeeld balanceer- of klauterspelletjes. Tijdens het zesde levensjaar moeten de kinderen de basisbekwaamheden kunnen als bijvoorbeeld over een touw springen en fietsen. Ook de fijne motoriek wordt volop ontwikkeld in deze fase. In de kleuterklas zijn veel materialen te vinden ter ontwikkeling van die fijne motoriek zoals de kralenplank.

Ook de coördinatie van oog en hand worden verbeterd in deze fase.

- *Cognitieve ontwikkeling*

De cognitieve ontwikkeling heeft betrekking op de kennis en de denkwijzen van het jonge kind. Het jonge kind denkt nog net zoals het denkt in de peuterfase, al zijn er wel veranderingen op te merken in het spel en het gedrag van het jonge kind. De denkwijze wordt in de kleuterfase rijk ontwikkeld. Jonge kinderen denken in beelden, maar geleidelijk aan leren ze de relaties van bepaalde zaken ontdekken en verwerven ze meer inzicht van de werkelijkheid. Het jonge kind leert dit onder andere door spelenderwijs te oefenen met ruimtelijke begrippen, door materialen te ordenen en te sorteren en bepaalde dingen met elkaar te vergelijken. Jonge kinderen gaan deze relaties herkennen, ze kunnen echter het waarom nog niet verklaren. Van Eijkeren baseert zich hierop de theorie van Piaget, die deze fase het 'intuïtieve denken' noemt. (Eijkeren, 2005, p. 44) Jonge kinderen denken in schema's en passen deze voortdurend aan met behulp van nieuwe ontdekkingen. Soms past die nieuwe ontdekking niet in het 'oude schema'. De innerlijke drang van het jonge kind zorgt ervoor dat het evenwicht wordt hersteld. Op deze manier komt de denkontwikkeling steeds weer op een hoger niveau.

- *Creatieve ontwikkeling*

De creatieve ontwikkeling is onder te verdelen in verschillende aspecten, te beginnen bij het creatieve spel van het jonge kind. De rijke fantasie van jonge kinderen speelt hierbij een grote rol. Het geeft hen de ruimte om te komen tot originele en creatieve suggesties en ontdekkingen. Jonge kinderen zijn zich bewust van het doen-alsof-spel en leren zo steeds beter onderscheid maken in wat echt is en wat niet, zonder dat dit een belemmerd effect heeft op hun fantasie. Het fantasiespel is van belang voor het jonge kind omdat ze via deze weg meer over zichzelf komen te weten en over de wereld waar ze deel van uitmaken. Jonge kinderen komen in deze fase veel situaties tegen die misschien angstig voor hen kunnen zijn, bijvoorbeeld een doktersbezoek. Daarbij kan fantasiespel ook een manier zijn om beter te leren omgaan met hun emoties, door deze gevoelens terug te brengen in hun eigen (rollen)spel. In hun fantasiespel kunnen ze dan zelf de baas zijn en zo invloed uitoefenen op de situatie. Het tweede aspect is de zogenoemde beeldende expressie, dat gaat over de tekenontwikkeling van het jonge kind. Deze tekenontwikkeling kent vele stadia's verdeeld over tien jaar, waarvan er van de eerste vijf levensjaren nog geen exact onderscheid te maken is in de verschillen tussen kinderen. Pas na het vijfde levensjaar zijn er verschillen tussen kinderen te ontdekken in de tekenontwikkeling waarbij vooral de omgeving, waarin het jonge kind opgroeit, invloed heeft. Dit is terug te zien in de tekeningen. In de kleuterfase gaan jonge kinderen steeds meer tekenen met een doel. De eerste vormen van een mensfiguur komen op het papier en krijgt in de loop van de tijd steeds meer details. Ook worden er steeds meer gericht kleuren gekozen waarmee bepaalde zaken getekend worden. Deze gekozen kleuren zijn een weerspiegeling van de gevoelens die het jonge kind heeft bij wat het wil tekenen. Voor de emotieverwerking is het van belang om jonge kinderen vrij te laten in wat ze willen tekenen en hen ook andere soorten tekenbenodigdheden aan te bieden. Dit zorgt er tevens voor dat jonge kinderen nieuwe ervaringen opdoen met deze materialen. Het derde aspect is de muzikale

expressie. Muziek is voor vele doeleinden te gebruiken. In de kleuterfase kan muziek het doel hebben tot het verwoorden van emoties. Dit kan zowel bij het vertellen van persoonlijke gebeurtenissen als bij het vertellen van een verzonnen verhaal. Het is voor jonge kinderen extra leuk wanneer ze zelf actief mogen zijn met het aanbod van verschillende (zelfgemaakte) muziekinstrumenten. Het vierde aspect van de creatieve ontwikkeling is de bewegingsexpressie. Jonge kinderen hebben een natuurlijke drang voor beweging. Het naspelen van personen, dieren of andere dingen naspelen is iets dat ze graag doen. Op deze manier leren ze zich een beetje in te leven, waarbij ze gebruik maken van hun rijke fantasie. Ook hier kan muziek een belangrijke rol in spelen. Het laatste aspect is de verbale expressie, dat vooral in het spel centraal staat. Jonge kinderen mogen graag vooraf bedachte, fantasierijke verhalen uitspelen. De leerkracht kan enkele handvaten meegeven door bijvoorbeeld een speelhoek te creëren met een thema dat de kinderen op dat moment aanspreekt.

- *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

De eerste stap naar de basisschool is een hele grote verandering in het leven van het jonge kind. Het krijgt te maken met nieuwe kinderen en een nieuwe leerkracht waar het jonge kind het vertrouwen in moet vinden. Ook in de sociaal-emotionele ontwikkeling staan er verschillende aspecten centraal. Allereerst spelen de sociale vaardigheden een grote rol. Kleuters zijn nog erg egocentrisch ingesteld. In deze fase leert het kind niet alleen naar zichzelf te kijken, maar ook naar de andere kinderen om zich heen. Dit uit zich in bijvoorbeeld het rekening houden met elkaar, luisteren, overleggen, vragen, helpen en samenwerken. Deze sociale vaardigheden hebben onder andere invloed op de bevordering van de sociale omgang met andere kinderen en het vinden van een plekje in de groep. Het jonge kind kan zich afsluiten van de groep, wanneer het deze sociale vaardigheden mist. Dit heeft als gevolg dat het niet de kans krijgt om de sociale vaardigheden uit te breiden en deze niet leert. De leerkracht dient dit goed in de gaten te houden. Kenmerkend voor dit probleem is dat de betreffende kinderen vaak omgaan met wat jongere kinderen die wel in het bezit zijn van sociale vaardigheden. Dit kan de leerkracht het beste blijven stimuleren, omdat dit een positief effect kan hebben op het kind en zijn ontwikkeling van de sociale vaardigheden. Het tweede aspect is vriendschap. Vriendschap is heel belangrijk voor het ontwikkelingsbesef van de ander, oftewel het rekening houden met elkaar. Een conflict kan al heel gauw leiden tot het einde van de vriendschap tussen twee jonge kinderen. Dit einde is echter maar van korte duur, omdat jonge kinderen via deze weg erachter komen dat de egocentriciteit niet bevorderend is voor een vriendschap. Vriendschap is dus zeer bevorderlijk voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Daarnaast zitten jonge kinderen op één lijn en durven ze elkaar ongeschonden de waarheid te zeggen, dat zorgt voor een persoonlijke reflectie door het jonge kind. Het derde aspect is imitatie en identificatie. Imitatie heeft te maken met het feit dat jonge kinderen graag het doen en laten afkijken van andere kinderen dat tot gevolg heeft dat ze zich ook zo gaan gedragen, simpelweg omdat het erbij willen horen. Identificatie is iets anders dan imitatie, maar ook kenmerkend voor het jonge kind. Bij identificatie wil het jonge kind graag net zo voorkomen als de ander, dit betreft niet alleen het gedrag zoals bij imitatie, maar in zijn geheel. Jonge kinderen vergelijken zichzelf in de meeste gevallen met een van de ouders

van hetzelfde geslacht. Dit gedrag wordt beïnvloedt door zowel interne (genen) als externe factoren (invloed omgeving). Zelfbeeld is het vierde aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling en heeft te maken met hoe het jonge kind over zichzelf denkt. Dit kan zowel op een negatieve als op een positieve manier beïnvloed worden, met name door hoe de mensen in de omgeving handelen en spreken met het jonge kind. Het zelfbeeld wordt door het kind zelf gevormd en gaat onder andere over de combinatie van de volgende kenmerken: competenties, uiterlijk, persoonlijkheid en gedachten. Het zelfbeeld van het jonge kind heeft grote gevolgen voor de verdere algemene ontwikkeling. Een kind met een negatief zelfbeeld geeft een onzekere indruk of toont in grote mate het tegenovergestelde gedrag. Kinderen met een positief zelfbeeld tonen veel meer zelfstandigheid in hun gedrag en durven uitdagingen aan. Het vijfde aspect is het geweten, waarbij in deze fase vooral het binnenste geweten van het jonge kind tot ontwikkeling komt. Jonge kinderen krijgen steeds meer het besef van goed en fout handelen. De leerkracht dient voorwaarden te scheppen voor de gewetensvorming, door bijvoorbeeld duidelijke grenzen te stellen en het kind daar toelichting en ondersteuning bij te geven. Het jonge kind leert zo langzamerhand het eigen gedrag aan te passen aan de situatie. Het laatste aspect van de sociaal- emotionele ontwikkeling is de fantasie en de emoties van het jonge kind. In deze fase leert het jonge kind zijn emoties geleidelijk aan onder controle te krijgen. Jonge kinderen zijn vergeleken met de voorgaande fase, de peuterfase, beter in staat om zich te uiten en te praten over hun gedachten en gevoelens. Het jonge kind krijgt steeds meer inzicht in de relatie tussen bepaalde gebeurtenissen en komen achter het feit dat een bepaalde aanleiding meerdere uitwerkingen tot gevolg kan hebben. Deze ontwikkeling neemt de hele kleuterfase in beslag om uiteindelijk tot een emotionele balans te komen. Tijdens deze ontwikkeling maakt het jonge kind veel gebruik van zijn fantasievermogen. De aanzienlijke fantasie van het jonge kind heeft niet alleen een positief effect op het verwerken van emoties. Zo wordt het fantasievermogen ook geprikkeld wanneer kinderen zichzelf willen troosten, raad zoeken bij een dilemma en wanneer ze bepaalde angsten tastbaar willen maken door er de controle over te hebben.

1.4 Hoe stimuleer je de ontwikkeling van het jonge kind?

Jonge kinderen komen tot leren wanneer de leerkracht betekenisvol onderwijs geeft. Betekenisvol onderwijs houdt in dat de leerkracht rekening houdt met de aspecten van de ontwikkelingsfase, waarbij de thema's en inhoud aansluiten bij de beleavingswereld van het jonge kind. Er wordt een onderwijssituatie gecreëerd, die het kind (nieuwe) mogelijkheden biedt waar kinderen door geprikkeld worden en plezierig aan mee willen doen. De leerkracht verplaatst zich bij dit onderwijsproces steeds weer in het kind met de vraag wat voor hen betekenisvol is. Daarbij leert de leerkracht het jonge kind beter kennen door observatie, communicatie en participatie tijdens de het spel met als gevolg een betere afstemming van het onderwijs per kind.

Het spel is een belangrijk aspect van de algemene ontwikkeling van het jonge kind. Spelonderwijs doen jonge kinderen nieuwe ontdekkingen en ideeën op en geven zo vorm aan hun eigen ontwikkeling. Kenmerken van het spel is dat het zich vaak afspeelt in een sociaal-culturele context. Jonge kinderen spelen vaak persoonlijke ervaringen na en nemen hierbij de rol van de volwassene aan. De volgende citaat vat de rol van spel van het jonge kind samen:

"In het spel leren kinderen omgaat met de 'regels' van volwassenen: hun taal, sociale relaties, de manier waarop ze uitdrukking geven aan hun wensen en gedachten, de symbolen en de tekens die zij in de omgang met elkaar gebruiken.."
(Jansen - Vos, 2008, p. 10)

Het spel kent twee vormen. Er wordt gesproken van vrij spel wanneer de leerkracht weinig tot geen sturing heeft gegeven aan de spelactiviteit. Bij begeleid spel heeft de leerkracht invloed op de spelactiviteit. In het ontwikkelingsgericht onderwijs wordt bij spel geen onderscheid gemaakt tussen deze twee vormen. In deze onderwijsvisie kan het spel niet gezien worden als een gehele vrije activiteit omdat het spel altijd afhankelijk is van zogenaamde regels en afspraken. Anderzijds is er genoeg ruimte voor het kind om het karakter van het spel zelf in te vullen.

Het jonge kind komt spelenderwijs tot leren, vandaar dat er veel spelvormen in de onderbouw gehanteerd worden bij diverse vakgebieden. Spel is een breed begrip, zoals in de volgende citatie wordt toegelicht:

"De begrippen 'spel' en 'spelen' hebben niet alleen betrekking op bewegingsspel of rollenspel. Voor jonge kinderen hebben vrijwel al hun activiteiten een spelkarakter, ook de manier waarop zij hun wereld verkennen en intellectuele leeractiviteiten zoals lezen en schrijven."
(Jansen - Vos, 2008, p. 11)

Door middel van het spelkarakter van de activiteit zijn verschillende vakgebieden vaak nauw met elkaar verbonden. Daarnaast speelt de leerkracht in op spontane activiteiten door middel van de zone van de naaste ontwikkeling, gebaseerd op de theorie van Vygotsky (Jansen - Vos, 2008, pp. 101, 102) Dit is het gebied tussen wat het kind al zelfstandig kan en wat het kind met ondersteuning kan. In dit gebied is de leerkracht de begeleider die het kind handvaten biedt om een stapje verder in de ontwikkeling te komen. Dit heeft zowel betrekking op kennis als op vaardigheden. Hiermee voldoet de leerkracht aan de ontwikkelingskansen van het jonge kind.

2. Hoe werkt de leerkracht aan een vertrouwensrelatie?

In het tweede hoofdstuk wordt de totstandkoming van en de relatie tussen de leerkracht en het jonge kind omschreven. Een positieve relatie is van belang voor de ontwikkeling en het begeleiden van de eigen levensbeschouwing van het jonge kind.

2.1 Wat is de betekenis van relatie in het onderwijs?

Het belang van een goede relatie tussen de leerkracht en het jonge kind is groot. Het is namelijk een van de drie basisbehoeften van het kind. Wanneer een kind zich niet vertrouwt en veilig voelt bij de leerkracht of in de groep, zal dit een negatieve uitwerking als gevolg hebben op de algemene ontwikkeling.

De leerkracht heeft geen invloed op wat betreft de groep kinderen hij in zijn groep krijgt. Hij zal met alle kinderen een relatie moeten opbouwen. De ervaring leert dat dit bij de ene leerling sneller en gemakkelijker gaat dan bij de andere leerling. Het bouwen aan een relatie kost enige tijd, de relatie moet groeien. De leerkracht moet het kind leren kennen, maar ook andersom. De leerkracht legt de basis door het kind te aanvaarden en te geloven in zijn of haar eigen kunnen. Wanneer een leerling dit vertrouwen voelt, zal het zich laten begeleiden door de leerkracht. Het kind voelt zich op zijn gemak, is zichzelf en durft zich te uiten. Het kind zal gevoelig zijn voor opmerkingen over het gedrag in zowel positieve als negatieve zin. Het kind zal de voorbeeldfunctie van de leerkracht respecteren en aanvaarden.

Er zijn enkele verschillen te benoemen in de rol van de leerkracht ten opzichte van de rol van het kind wat betreft de relatie. Zo is het kind gebonden aan bepaalde kennis en vaardigheden van de leerkracht en niet andersom. Ook is er een verschil op te merken in de vertrouwensband. Het kind zal de leerkracht zien en ervaren als vertrouwenspersoon terwijl dit omgekeerd niet vanzelfsprekend is. De leerkracht moet zich bewust zijn van het feit dat hij invloed heeft op het kind en dat hij hier professioneel mee om moet gaan.

De relatie met een leerling is een andere relatie dan die de leerkracht heeft met bijvoorbeeld familie en kennissen. De relatie is niet persoonlijk maar professioneel, er is enige afstand. Kenmerken van deze professionele relatie is dat de leerkracht zich vooral richt op het positief beïnvloeden van de ontwikkeling van het kind. Daarnaast is de relatie maar van korte duur. Het is van belang om ervoor te zorgen dat het kind na het aflopen van de relatie onafhankelijk verder kan, zowel alleen als met een nieuwe leerkracht in het nieuwe schooljaar.

2.2 Wat zijn de gevolgen van de eerste indruk?

Een gevaar bij het aangaan van een relatie is dat mensen gauw geneigd zijn om iemand te beoordelen op basis van het uiterlijk. Dit leidt vaak tot verkeerde conclusies. Ook de voorkennis die door anderen verkregen zijn, bijvoorbeeld van medecollega's over een bepaald kind kan deze beoordeling (verkeerd) beïnvloeden. Een leerkracht kan ook verkeerde verwachtingen scheppen van het kind. Door middel van eigen ervaringen worden bepaalde eigenschappen toegeschreven aan iemand anders. Deze aspecten leiden tot de consequentie waarbij men niet 'schoon' aan een relatie begint. Hierdoor krijgt het kind niet of nooit de kans om te beginnen met een schone lei. Andersom zal het kind ook een oordeel over de leerkracht vormen tijdens de eerste indruk. Leerkrachten dienen hier bewust van te zijn, door hier van tevoren goed over na te denken. Hierbij dienen zij rekening te houden met de gevoelens en

verwachtingen van het kind. Wat door het ene kind als prettig ervaren wordt, kan door het andere kind juist als heel vervelend ervaren worden. Een hand op de schouder kan daar een voorbeeld van zijn.

2.3 Op welke wijze wordt een vertrouwensrelatie onderhouden?

De relatie heeft tijd nodig om te groeien. Als de relatie eenmaal tot stand is gekomen, is het zaak om deze zogenoemde vertrouwensrelatie te onderhouden. De relatie zal voortdurend in ontwikkeling zijn. Zo is de echtheid van de leerkracht een belangrijk aspect van de relatie. Van Eijkeren beschrijft deze 'echtheid' in het geciteerde stuk als volgt:

"De basishouding die noodzakelijk is om een vertrouwensrelatie te onderhouden, komt neer op echtheid, acceptatie, waardering en empathisch handelen. De leerkracht accepteert het kind zoals het is, ook als hij bepaald gedrag afwijst. Hij waardeert de dingen die een kind kan en doet, juist ook als er veel dingen zijn die het niet of minder goed kan. Hij probeert zich in te leven in het kind en zijn reacties daarop af te stemmen. Tot slot blijft hij altijd zichzelf. Hij doet zich niet anders voor dan hij is. Dat bedoelen we met echtheid."

(Eijkeren, 2005, pp. 109, 110)

Uit dit stuk komt duidelijk naar voren dat de relatie tussen de leerkracht en het kind voortdurend in wisselwerking is. De leerkracht dient zichzelf te blijven en tegelijkertijd het besef te hebben van zijn basishouding tegenover ieder kind. In de praktijk is het echter makkelijker gezegd dan gedaan. Wanneer een leerkracht zich stoort aan een vervelende eigenschap van een kind, zal zijn houding dit snel verraden. Echtheid betekent in deze zin dat de leerkracht besef krijgt van zo'n dergelijke situatie, waardoor hij in de relatie tot het kind kan omschakelen door de focus te leggen op andere positieve eigenschappen. Echtheid heeft ook te maken met een open houding naar het kind toe waarbij de leerkracht regelmatig vraagt naar de gevoelens en (persoonlijke) gebeurtenissen van het kind.

2.4 Welke gevolgen zijn van toepassing bij de communicatie met het jonge kind?

De leerkracht communiceert iedere dag met de kinderen. Communicatie is van groot belang bij het onderhouden van de relatie. Deze vorm van communicatie kan heel klein zijn, zoals een simpele begroeting bij binnenkomst. Kort gezegd door van Eijkeren:

"Met woorden toon je belangstelling voor de kinderen."

(Eijkeren, 2005, p. 111)

Communicatie kent veel aspecten, waar iedere leerkracht zich niet snel van bewust zal zijn. Het eerste aspect van communiceren is het woordgebruik, die afhankelijk is van de opvoeding, leeftijd en opleidingsniveau. In de communicatie naar kinderen wordt er rekening gehouden met het woordgebruik. Het tweede aspect is de verbale als de non- verbale communicatie. De woorden worden verbaal uitgesproken inclusief een non- verbale ondersteuning van onder andere de lichaamshouding en de gezichtsuitdrukking. Deze combinatie wil nog wel eens tot misverstanden leiden. De ontvanger geeft zijn eigen

betekenis aan want de zender zowel verbaal als non- verbaal verteld. Deze misverstanden kunnen worden voorkomen door het verhaal van de zender te herhalen, waardoor de zender zijn verhaal eventueel kan aanpassen of verduidelijken. Dit wordt metacommunicatie genoemd.

Voor een leerkracht, die de hele dag aan het communiceren is, kan het lastig zijn om zijn gedachten erbij te houden. De leerkracht wordt bijvoorbeeld afgeleid door activiteiten die nog uitgevoerd moeten worden. Dit kan het gevolg hebben dat het verhaal van een kind niet juist aankomt. Van Eijkeren geeft vier aanwijzingen voor een goede communicatie met kinderen, gebaseerd op de theorie van Thomas Gordon, wat betreft:

"Een open communicatie met een kind."

(Eijkeren, 2005, p. 114)

Ten eerste moet de leerkracht het kind veel ruimte geven om te praten in plaats van dat de leerkracht steeds spreekt. Ten tweede zorgt de leerkracht ervoor dat het kind het gevoel krijgt dat er oprecht naar hem of haar geluisterd wordt. De leerkracht breekt dan alleen in het verhaal door korte reacties als 'Ja?' of 'Nee?' te geven of door non- verbaal aandacht te geven voor het verhaal, bijvoorbeeld door te knikken. Ten derde heeft de leerkracht altijd te maken met kinderen die niets tot weinig vertellen, uit verlegenheid bijvoorbeeld. Deze kinderen kunnen het best bij de les betrokken worden door te vragen naar persoonlijke ervaringen. Tot slot is het van belang dat de leerkracht actief luistert naar het kind om er precies achter te komen wat het kind werkelijk wil vertellen. Dit houdt in dat de leerkracht meerdere vragen stelt, doorvraagt, stukken kort samenvat ter bevordering van het verhaalbegrip en ondersteuning biedt bij correct verwoorden van de gevoelens van het kind.

2.5 Wat is het effect van oprecht luisteren?

Van Eijkeren geeft het belang aan van het luisteren naar het jonge kind, aan de hand van de volgende vijf punten. Ten eerste merkt het kind het luistergedrag op tijdens het vertellen. Bij een oprechte luisterhouding van de leerkracht, zal het kind zich meer vertrouwd, geaccepteerd en begrepen voelen. Ten tweede komt actief luistergedrag zeer aangenaam over op het kind waar de tijd en aandacht aan wordt geschonken. Ten derde heeft actief luistergedrag het effect dat het kind zich nog meer zal openstellen. Ten vierde komt de leerkracht meer te weten over het kind wanneer hij actief luistert. Dit heeft een positief effect op het begeleiden van het kind in zijn of haar ontwikkeling. Tot slot zorgt actief luisteren ervoor de leerkracht zijn kennis over het kind verbreedt, met als gevolg dat hij beter(e) standpunten kan innemen over bijvoorbeeld de ontwikkeling. Van Eijkeren vat het effect van actief luisteren als volgt samen:

"Door actief te luisteren laat je kinderen merken dat je hen accepteert. Wanneer je namelijk actief luistert, probeer je tussen de regels door te luisteren naar wat kinderen niet hardop zeggen, maar wel laten doorschemeren. Je probeert je te verplaatsen in de gevoels- en de belevingswereld van de kinderen door je volledig open te stellen en je in te leven in de gedachten en gevoelens van kinderen. Met andere woorden: je luistert empathisch."

(Eijkeren, 2005, p. 115)

3. Hoe verloopt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind?

In dit hoofdstuk wordt het begrip 'levensbeschouwing' en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind omschreven.

3.1 Wat is levensbeschouwing?

Het woord 'levensbeschouwing' is moeilijk om in een zin toe te lichten. Levensbeschouwing is een breed begrip en moet opgevat worden in de actieve vorm. Men beschouwt zijn leven steeds weer opnieuw, waarbij de eigen levensvisie wordt bijgesteld. Zo werkt men voortdurend, zowel bewust als onbewust, aan de eigen levensbeschouwing. Men is zich bewust van zijn eigen interpretaties en deze heeft onbewust een rol in het doen en laten van de mens. Schepper omschrijft de term levensbeschouwing als volgt:

"Levensbeschouwing is aandacht besteden aan de zin van dingen en gebeurtenissen met gevoel, verstand en verbeelding. Je levensbeschouwing is het (voorlopige) resultaat daarvan. De betekenis die het leven voor je heeft."
(Schepper, 2004, p. 18)

In onderstaande tabel baseren van den Berg en van Steenis zich op de theorie van godsdienstwetenschapper Ninian Smart, die zeven dimensies van levensbeschouwing geeft, waarvan elke dimensie de relatie met de werkelijkheid aanduidt. (Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 24)

Zeven dimensies van levensbeschouwing	Zeven terreinen van de werkelijkheid
1. opvattingen	1. de natuurlijke dingen
2. verhalen	2. de gemaakte dingen
3. rituelen	3. de andere mensen
4. sociale verbanden	4. de maatschappij
5. waarden en normen	5. de geschiedenis
6. beelden	6. de persoon/ het zelf
7. ervaringen	7. het geheel/ een omvatten perspectief/ het geheim

Deze zeven dimensies van levensbeschouwing geven de werkelijkheid vorm, dat bij ieder mens weer verschillend is. Dit heeft als gevolg dat de werkelijkheid tussen bepaalde levensbeschouwingen met elkaar botsen. Kinderen krijgen dit geleidelijk in de gaten. Het is van belang om kinderen in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling te ondersteunen op basis van deze zeven terreinen. In het onderwijs spelen de dimensies verhalen en rituelen een grote rol bij de levensbeschouwing van kinderen. Van de Berg en van Steenis maken hierbij onderscheid tussen 'levenbeschouwelijk ontwikkelen' en 'levenbeschouwelijk leren'. (Berg, Steenis, & Valk, 2007)

3.2 Wat is levensbeschouwelijke ontwikkeling?

Elk kind heeft een levensbeschouwing. Het onderwijs en de opvoeding van thuis kunnen deze levensbeschouwing ondersteunen tijdens de ontwikkeling. Aspecten die ontwikkeld worden bij levensbeschouwing zijn het verwerven van kennis over levensbeschouwing en

verschillende vormen van het geloof, het overzien van levensbeschouwelijke zaken met de bijhorende levensvragen en het vermogen om naar antwoorden te zoeken. Om ondersteuning te bieden bij de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind, maken van den Berg en van Steenis gebruik van de volgende zeven actieve werkwoorden: Waarnemen, vragen, voorstellen, vertellen, dialogiseren, waarderen en handelen. (Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 27) Deze capaciteiten dienen in het onderwijs geprikkeld te worden, waardoor de levensbeschouwelijke ontwikkeling wordt gestimuleerd. Van belang is om rekening te houden met de fase van ontwikkeling waarin het jonge kind zich bevindt. Hieronder worden alle zeven actieve werkwoorden toegelicht:

Waarnemen is de manier waarop het kind aandachtig en met behulp van de zintuigen naar bepaalde aspecten van levensbeschouwing kijkt, zoals verhalen en traditie. Wanneer een bepaalde gebeurtenis inbreekt op de 'normale wereld', ontstaan er bij kinderen vragen die leiden tot verwondering en belangstelling voor de zin ervan. Hierbij spelen gevoelens een rol die de verbeeldingskracht stimuleren in verschillende vormen zoals bijvoorbeeld beeldende vorming en muziek. Het vertellen biedt structuur bij het waarnemen en verbeelden waardoor het kind beter kan redeneren. Daarnaast biedt het ondersteuning in het zoeken naar de betekenis. Bij dialogiseren kan een kind deelnemen aan een gesprek, waarbij inlevingsvermogen van toepassing is. Waarderen heeft te maken met het verschil leren aanduiden van goede en foute dingen, waarbij het kind zelf tot eigen standpunten en redeneringen kan komen. Uiteindelijk hebben al deze werkwoorden betrekking op het uiteindelijke handelen van het kind, dat voortdurend wordt herzien en in ontwikkeling is.

Zowel volwassenen als kinderen stellen zichzelf continu vragen over de betekenis van bepaalde gebeurtenissen die plaatsvinden. Deze vorm van vragen stellen en het zoeken naar antwoorden wordt ook wel reflectie genoemd. Op levensbeschouwelijke vragen zijn namelijk geen eenduidige antwoorden te geven. De antwoorden zoekt men door middel van persoonlijke reflectie. Dit actieve proces van de ontwikkeling in levensbeschouwing wordt door de Schepper als volgt samengevat:

"Levensbeschouwing is het geheel aan impliciete en expliciete overtuigingen, opvattingen en beelden aangaande de mens en de wereld waardoor de alledaagse verschijnselen worden verklaard en betekenis krijgen. Daardoor krijgt het leven een structuur en wordt een basis gelegd voor de samenleving."
(Schepper, 2004, p. 19)

Het kind zal in het onderwijs in aanraking komen met de verscheidenheid aan levensbeschouwingen. Door deze werkwoorden te stimuleren, is het kind beter in staat om een open houding op te stellen tegenover de andere wijzen van levensbeschouwing. Dit heeft als gevolg dat het kind op een zinvolle manier een oordeel of betekenis kan geven, waarmee de eigen levensbeschouwing verder wordt ontwikkeld.

3.3 Wat is levensbeschouwelijk leren?

Levensbeschouwelijk leren komt tot stand wanneer de mens gebruikt maakt van alle perspectieven waarvan het in bezit is zoals onder andere het denkvermogen, gevoelens en de kennis. Van den Berg en van Steenis baseren zich, naast de zeven actieve werkwoorden om levensbeschouwelijke ontwikkeling mogelijk te maken, op de theorie van Nanda van

Bodegraven en Tamar Kopmels wat betreft de bekwaamheden van levensbeschouwelijk leren. Deze bekwaamheden zijn achtereenvolgens: ontvankelijkheid, inlevingsvermogen, participatie, voorstellingsvermogen, uitdrukkingsvaardigheid, zelfvertrouwen en beoordelingsvermogen. (Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 29) Deze zeven bekwaamheden zijn van grote waarde bij het ontwikkelen van de eigen betekenisverlening van het kind. Zo is het kind ontvankelijk voor alles wat zich in de wereld afspeelt en kan het zich daarbij inleven in gebeurtenissen of personen. Het kind ontdekt hierbij zijn eigen rol in de wereld en is in staat om zijn betrokkenheid te tonen en durft daarbij deel te nemen aan de wereld. Het kind kan zijn eigen voorstelling verklaren aan de ander, waarbij het zich kan en durft te uiten. Het zelfvertrouwen wordt ontwikkeld en het kind kan zijn argumenten baseren op waarden die voor het kind zelf belangrijk zijn. In de volgende citatie wordt het verschil tussen levensbeschouwelijk ontwikkelen en levensbeschouwelijk leren toegelicht:

"De levensbeschouwelijke ontwikkeling van ieder kind is een samengaan van een groei in kennis, van een groei in een grondhouding van ontvankelijkheid en in het vaardiger worden van kinderen om zich te uiten levensbeschouwelijke vragen. (...) Waar bij de levensbeschouwelijke ontwikkeling de nadruk ligt op het tot bloei komen van de eigen vermogens van kinderen, ligt de nadruk bij levensbeschouwelijk leren op het betrekken van deze vermogens op belangrijke bronnen binnen de levensbeschouwingen, zoals verhalen, liederen, rituelen, symbolen en beschouwingen. Kinderen kunnen in de tijd op hun basisschool kennis maken met deze bronnen, op allerlei manieren ermee in gesprek gaan, en er ook met elkaar en met de leerkracht samen over praten."
(Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 22)

3.4 Hoe krijgen de twee dimensies van levensbeschouwing vorm in het onderwijs?

Voor het creëren van een situatie dat leidt tot levensbeschouwelijk leren, is er geen sprake van één concreet model of methode die ten alle tijd gebruikt kan worden (Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 29). Het is een proces waarbij verschillende factoren een rol spelen. De school, omgeving, leerlingen en de leerkracht zijn voorbeelden van factoren die allemaal van invloed zijn op het proces van het levensbeschouwelijk leren. Levensbeschouwing wordt in het onderwijs gegeven aan de hand van een thema, zowel ongepland als gepland. Soms reikt de omgeving spontaan een thema aan, waarop de leerkracht dient in te spelen en anderzijds kan de leerkracht ook zelf een thema inbrengen. Een levensbeschouwelijk thema dient de voldoen aan de volgende vier normen (Schepper, 2004, p. 180):

1. Het thema trekt de interesse en sluit aan bij de eigen belevingswereld van het jonge kind.
2. De thema's zijn concreet, waarmee bedoelt wordt dat het thema dicht bij het jonge kind staat.
3. Het thema is verantwoord ten aanzien van de belangstelling en emoties die spelen bij het thema. Hierbij is gedacht aan de verschillende achtergronden.
4. De leerkracht staat achter het thema.

Levensbeschouwelijk leren ontstaat vanuit de persoonlijke betrokkenheid van het kind, waarbij de leerkracht thema's met werkvormen biedt die betekenisvol zijn en passen bij de

fase van het jonge kind.

"Ontwikkeling van godsdienst/levensbeschouwing vraagt om actieve betrokkenheid van de kinderen. Daarom is het belangrijk veel te werken met open werkvormen waarbij de kinderen uitgedaagd worden actief en creatief hun eigen voelen, denken en handelen in te brengen."

(Schepper, 2004, p. 188)

Ieder kind leert weer anders, dus is er een verscheidenheid aan werkvormen nodig. Ook bij het godsdienstonderwijs kan er rekening gehouden worden met de meervoudige intelligenties van Howard Gardner, wil men de betrokkenheid van het jonge kind vergroten. Er wordt gesproken van open werkvormen omdat het kind zelf actief en creatief moet worden, wil het zich de stof eigen kunnen maken en daardoor verder kunnen ontwikkelen. Hierbij kan de leerkracht gebruik maken van werkvormen uit andere vakgebieden zoals muziek, drama en beeldende vorming. Dit zal ervoor zorgen dat bijvoorbeeld ook lichamelijke sterke of visueel sterke kinderen betrokken worden. Juist jonge kinderen zijn heel gevoelig voor deze diverse prikkels. Er zijn dus meer werkvormen van belang ten behoeve van de levensbeschouwelijke ontwikkeling, naast de gesprekvormen die de overhand nemen in het godsdienstonderwijs. Daarnaast zullen levensbeschouwelijke lessen zullen nooit hetzelfde zijn. De leerkracht zal meer tevreden zijn over de ene les dan de andere les. Dit hoort bij het levensbeschouwelijke proces in het onderwijs. In de volgende citatie stellen van den Berg en van Steenis vast wat het doel van levensbeschouwelijk leren is in de creatieve zin:

"Creatief levensbeschouwelijk leren gaat echter niet over gesprekken over waarheid en juistheid alleen. Het zal ook gaan om de waarachtigheid van de persoonlijke beleving. Het gaat altijd ook en vooral over het opengaan van de binnenwereld van de leerling, over communicatie tussen wat een leerkracht echt beweegt en het hart van een traditie dat klopt in zinvolle verhalen, rituelen en ervaringen."

(Berg, Steenis, & Valk, 2007, p. 30)

De essentie van levensbeschouwing komt vanuit het binnenste van het jonge kind, dat men in het onderwijs op meerdere wijzen kan stimuleren en begeleiden. Het is een wisselwerking van factoren waarmee met respect en aandacht moet worden omgegaan.

3.5 In welke fase van de levensbeschouwelijke ontwikkeling zit het jonge kind?

Schepper baseert de levensbeschouwelijke ontwikkeling van het jonge kind op de theorie van James Fowler. (Schepper, 2004, p. 197) De levensbeschouwelijke ontwikkeling wordt onderverdeeld in verschillende fasen die in elkaar overgaan. In deze paragraaf worden de fasen voor kinderen van 0 t/m 7 jaar beschreven, namelijk de ongedifferentieerde fase en de intuïtief- projecterende fase van levensbeschouwing. De fase waar het allemaal mee begint, ook wel fase 0 genoemd is de ongedifferentieerde levensbeschouwing en is gericht op de leeftijdsgroep 0-2/3 jaar. In deze fase staan de volgende aspecten centraal: basisvertrouwen of wantrouwen, socialisatie en ongedifferentieerdheid. Het eerste aspect basisvertrouwen of

wantrouwen gaat over het hechtingsproces tussen het kind en de moeder/verzorger. Wanneer het kind deze zogenaamde hechting als veilig ervaart, zal dit zorgen voor een relatie en vertrouwen. Wanneer het kind geen hechting ervaart, kan dit zorgen voor wantrouwen. Dit hechtingsproces heeft invloed op de latere levensbeschouwing. Het kind zal bij wantrouwen moeite ondervinden in het opbouwen van relaties met andere mensen, doordat het in het verleden een onveilig gevoel heeft gegeven. Een veilige hechting is van positieve invloed op de levensbeschouwelijke ontwikkeling. In deze fase wordt als het ware de basis gelegd voor levensbeschouwing. Daarbij hoort ook het tweede aspect, socialisatie. Het kind is verbonden met de ouders/verzorgers en zij zijn de identificatiefiguren voor het kind. Jonge kinderen nemen bewust en onbewust gewoontes en afspraken over. Hier horen ook normen en waarden bij. Imitatie is een belangrijk kenmerk dat hoort bij deze leeftijd. Al deze opvoedingsaspecten nemen kinderen mee in hun verdere leven. Het is een deel van hen geworden. Een groot aspect bij deze leeftijdsgroep is de ongedifferentieerdheid. Kinderen in deze leeftijdsgroep nemen de wereld waar in losse elementen. Zij kunnen nog geen samenhang zien. De eerste fase, de intuïtief- projecterende levensbeschouwing begint wanneer het kind in aanraking komt met taal. Deze fase wordt fase 1 genoemd en is gericht op de leeftijdsgroep van 2/3 - 7 jaar. Levensbeschouwing wordt projecterend genoemd, omdat het kind zelf nog niet in staat is om tot betekenisverlening te komen. De betekenis die kinderen verlenen aan bepaalde zaken worden geprojecteerd aan de hand van de betekenisverlening die ouders en verzorgers aan die zaken geven. Kinderen van deze leeftijd identificeren zich met de personen die dicht bij hen staan en imiteren hen. De levensbeschouwing is intuïtief- projecterend omdat het kind nog niet in staat is om deze identificatie los te laten. Het gebeurt intuïtief, oftewel onbewust. Jonge kinderen zijn nog niet in staat om de losse elementen van de wereld in zijn geheel te overzien. Toch kunnen kinderen bepaalde losse elementen steeds blijven herinneren. Het zijn ervaringen in het leven die later nog steeds een rol spelen. Dit heeft te maken met het fundamentele levensgevoel. De eerste levensjaren van een kind zijn vooral gericht om het doen en denken van de ouders/verzorgers. Zij vormen voor het kind hét voorbeeld waarmee het kind zich identificeert. Het kind neemt meningen over goed en kwaad over van deze identificatiefiguren. Toch zullen er ook momenten zijn voor een kind waarbij de identificatiefiguren voor even afwezig zijn. Deze korte momenten van afwezigheid kan de zelfstandigheid positief beïnvloeden. Wanneer het kind geen tot nauwelijks identificatiefiguren kent, kan dit negatieve gevolgen hebben voor de ontwikkeling van levensbeschouwing. Het denken in losse elementen wordt ook wel pre- causaal denken genoemd. Deze denkwijze kent geen oorzaak en gevolg. Het kind verbindt zijn gedachten met de zaken die op dat moment gebeuren of gevoeld worden. Jonge kinderen kunnen de symbolische zaken niet scheiden van de realistische. Zo kan een opgepropt papiertje van alles zijn voor het kind. Dit is de grote verbeeldingskracht van het jonge kind. De fantasie leert hen moeilijke zaken te begrijpen, want fantasie kent geen eind. Toch zullen deze kinderen in een later stadium vragenstellen of het waarom en hoe van bepaalde zaken in de wereld. Naast het bekijken van de wereld in losse elementen, ziet het jonge kind zichzelf ook los van de wereld. Het jonge kind kijkt alles vanuit de ik-persoon. Het inleven van de gevoelens of uitingen van een ander is nog te moeilijk. Mocht het jonge kind toch enige socialiteit vertonen, dan zal het kind er zeker zelf ook baat bij hebben. Dit socialisatieproces heeft de tijd nodig om te groeien.

4. Welke rol heeft de bijbel voor het jonge kind?

In dit hoofdstuk worden antwoorden uit de literatuur toegelicht die de zin van het vertellen uit de bijbel aan het jonge kind bekrachtigen.

4.1 Wat is de bijbel voor boek?

In de bijbel staan eeuwenoude verhalen. Deze verhalen zijn geschreven door verschillende auteurs, elk met hun eigen schrijfstijl en taalgebruik. Ook is er verschil in de verhaallengte op te merken. De bijbel is verdeeld in twee gedeelten, het Oude Testament en het Nieuwe Testament. Het Oude Testament bestaat uit 39 boekdelen. Dit gedeelte wordt ook wel de Hebreeuwse bijbel genoemd, het komt voort uit de Hebreeuwse en de Aramese taal. Het Oude Testament werd ongeveer eind eerste eeuw na Christus vastgesteld. Het Nieuwe Testament bestaat uit 27 boekdelen en is vergeleken met het Oude Testament in een veel korter tijdsbestek geschreven, namelijk tussen 50 en 130 jaar na Christus. (Hoogenkamp, Meiden, & Stolk, 2005)

Het Nieuwe Testament komt voort uit de Griekse taal en gaat voornamelijk over het leven van Jezus. Het Nieuwe Testament wordt ook wel het nieuwe begin genoemd. De jaartelling begint dan bij 0, waarbij men denkt dat Jezus toen werd geboren. De bijbel is het heilige boek voor christenen. De bijbel is voor christenen een hulpmiddel bij het zoeken naar antwoorden op levensvragen. De Bijbelteksten kunnen voor iedereen weer een andere betekenis hebben.

4.2 Welke storende factoren spelen een rol bij het vertellen uit de bijbel aan het jonge kind?

Er is sprake van storende factoren tijdens het lezen van bijbelverhalen met kinderen. Het is een feit dat de bijbelverhalen stammen uit een tijd dat ver achter ons ligt, waarbij de cultuur heel anders was dan nu. Marijnissen stelt in haar boek vier storende factoren centraal die tijdens het lezen van Bijbelverhalen met kinderen. (Marijnissen, 1998, p. 82) Allereerst is er sprake van een mythisch wereldbeeld. Dit is het wereldbeeld van de mensen uit de tijd van de bijbel gebaseerd op oeroude verhalen. De mensen namen God toen heel concreet. Die mensen beredeneerden bijzondere gebeurtenissen via een religieuze wijze.

Inmiddels heeft men veel meer kennis opgedaan en is hierdoor meer ontwikkeld qua kennis vergeleken met de mensen uit de tijd van de bijbel. Vandaar dat de mensen van deze tijd bepaalde zaken redeneren met de kennis van nu. Ten tweede hebben de bijzondere gebeurtenissen en gebruiken een belemmerend effect op het begrijpen van het bijbelverhaal. Hierdoor moet er veel worden toegelicht om het kind de kern van het verhaal te leren begrijpen. Echter, te veel toelichting doet het verhaal teniet. Het is juist de bedoeling om zo dicht mogelijk bij het oorspronkelijke verhaal te blijven, zonder het verhaal te beschadigen met toevoegingen en dergelijke die ten koste gaan van de kern van het verhaal. Om beschadiging te voorkomen, kan men het beste proberen om het verhaal eerst in een eenvoudiger taal te vertalen. Ten derde is de bijbel al vanuit de Hebreeuwse of Griekse taal vertaald naar de Nederlandse taal. Het is moeilijk om bepaalde beelden en uitdrukkingen op een dergelijke manier in het Nederlands te vertalen zodat een kind van nu deze begrijpt. Ten vierde zijn de verhalen uit de Bijbel heel symbolisch geschreven. Men gebruikt deze symbolische taal niet in het dagelijks leven. Dit maakt het lezen van Bijbelverhalen er niet

makkelijker op en zeker niet voor kinderen. Zij nemen deze symbolische taal vaak letterlijk, simpelweg omdat zij in hun ontwikkeling nog niet zo ver zijn om deze symbolische taal te kunnen verstaan.

4.3 Wat is symbolische taal?

In de bijbel is er grotendeels sprake van symboliek. In de verhalen zit een symbolische betekenis verborgen. De taal van de bijbelverhalen is niet alledaags. In de algemene spreektaal wordt niet met zoveel symbolische taal gesproken dan in vergelijking met de bijbel. Men gebruikt de taal meer concreet, het is gebaseerd op feiten. In de taal is de scheiding tussen concrete en abstracte taal heel duidelijk. Dat geldt niet voor verhalen uit de bijbel. Toch kunnen mensen niet zonder de symbolische taal. Marijnissen legt in de volgende citatie uit waarom:

"Maar waar het om onze beleving gaat, en om de oorsprong en de zin van alles hebben wij een andere taal nodig. Het is taal waarmee je meer iets oproept dan dat je het bewijzen kunt. En toch is het van groot belang dat we de verbinding met die beleving niet kwijt raken."

(Marijnissen, 1998, p. 85)

Men creëert dus beelden, om bijzondere ervaringen te kunnen voelen. Door middel van symbolische taal kan men beter stil staan bij de zin en oorsprong van alles op de wereld. Wanneer men alles heel letterlijk neemt, is men niet in staat om deze bijzondere ervaringen te kunnen voelen. De bijzondere ervaringen is niet iets tastbaars, het kan enkel omschreven worden, waarbij men gebruik maakt van vergelijkingen met iets dat wel tastbaar is. Mensen interpreteren niet alles hetzelfde, dat betekent dat de ene bijzondere ervaring soms meer betekenis heeft voor de ene dan voor de ander. Het is belangrijk dat een kind ook leert om vertrouwd te raken met de functie van de symbolische taal. Het kind leert dan om een eigen betekenis te geven aan bijzondere aspecten van het leven en de wereld.

Om bijbelverhalen te kunnen begrijpen, is het van belang dat men in staat is om de symbolische taal te ontdekken en om deze goed te kunnen interpreteren. Dan pas zal men de kern van het verhaal leren verstaan. Storende factor hierbij is dat de verhalen en symbolen zijn voortgekomen uit een andere tijd en cultuur. Dit maakt het symbolisch verstaan nog moeilijker. Er wordt eigenlijk verondersteld dat men zich eerst moet verdiepen in de tijd en in de cultuur met bijbehorende symboliek uit de tijd van de Bijbel. Het is van belang dat men in deze tijd een 'eigentijdse' manier vindt, om de symboliek van het bijbelverhaal te kunnen uitleggen. Om de symboliek van het verhaal te kunnen verstaan, moet men in staat zijn om beelden vanuit de tijd van bijbel te kunnen vervangen met beelden van deze tijd zonder dat de kern van het verhaal oftewel de symboliek in het verhaal verloren gaat.

4.4 Wat is religieuze taal?

Religieuze taal is een bijzondere taal binnen de godsdienst. Het is de taal die mensen verbindt met een diepere werkelijkheid. Men heeft de religieuze taal nodig om die diepere werkelijkheid te kunnen verstaan, zo ook in de bijbelverhalen. Het is de taal die gebruikt wordt in de bijbel om de ervaringen met God in de bijbel te verwoorden. De diepere

werkelijkheid is moeilijk te verwoorden. Er is sprake van een situatie die vaak moeilijk te verklaren is. Men komt terecht in een situatie, een ervaring waarbij er opgemerkt wordt dat er méér is. Men gaat bepaalde dingen op een andere manier zien en dit heeft invloed op het bestaan als mens. Ook bepaalde elementen uit de bijbel bevatten religieuze taal. Wanneer er bijvoorbeeld gesproken wordt over de woestijn, weet men dat dit in de bijbel staat voor stilte en eenzaamheid. De religieuze taal is moeilijk omdat het niet tastbaar is. De religieuze taal roept bepaalde beelden op. Het zijn gevoelens en ervaringen die iets in de mens teweegbrengen.

4.5 Wat zijn de argumenten om wel te vertellen uit de bijbel aan het jonge kind?

Marijnissen stelt de vraag centraal waarom men juist wel het nut moet inzien van het vertellen van de moeilijke bijbelverhalen aan kinderen, wanneer de bijbel niet ervaren wordt als het 'heilige boek', maar als een soort van menselijk verslag uit een ver verleden. (Marijnissen, 1998, p. 81) Marijnissen geeft daar de volgende drie redenen voor. Allereerst is het heel bijzonder te noemen dat juist deze verhalen uit het verre verleden nog steeds een grote rol spelen in het leven van de mens. Dit komt omdat er in de verhalen vragen naar voren komen over het fundamenteel bestaan. Diezelfde levensvragen stellen mensen zichzelf in deze tijd nog steeds. De levensvragen kennen geen tijdsduur. Vroeger, nu en in de toekomst zullen mensen zich vragen blijven stellen over de zin van het leven. De auteurs van het boek 'En dat is zeven' geven dit ook als één van de redenen aan waarom men moet voorlezen uit de bijbel aan kinderen, door de volgende citatie:

"Omdat je vindt dat het in de Bijbel gaat over vragen, die mensen zich in de loop der eeuwen steeds weer hebben gesteld."

(Deurloo, Dorssen, & Eykman, 2001, p. 9)

Ten tweede horen de verhalen bij de cultuur van de mensen. Iedereen komt wel eens in aanraking met Bijbelse aspecten, of men er nu wel iets of helemaal niets mee doet. Toch heeft een kind het recht om kennis te verwerven over de cultuur waarin het kind opgroeit, met in dit geval de nadruk op de Bijbelse aspecten die deze cultuur voortbrengt. De kennis die verworven wordt is ook van belang bij het begeleiden en ontwikkelen van het kind zijn eigen levensbeschouwing. Ten derde als de gelovige opvoeders en de christelijke school de intentie hebben om het kind op te voeden in de christelijke traditie, ontkomt men niet aan de bijbelverhalen. De verhalen uit de bijbel kunnen het kind juist ondersteuning bieden ter begrip van de christelijke levensvisie die men uitdraagt. Ook kunnen de verhalen het waarom achter bepaalde rituelen, beelden en gebruiken uitleggen. Kortom, de Bijbelverhalen helpen de christelijke levensvisie meer tastbaar te maken voor het kind. Het vertellen van Bijbelverhalen leert kinderen deze visie beter begrijpen. Daarnaast biedt het de kinderen ruimte om zelf tot een visie te komen, waarbij het hoofddoel als volgt geciteerd wordt:

"Omdat je kinderen kennis wil laten maken met God, die zich laat kennen in de Bijbelse geschriften."

(Deurloo, Dorssen, & Eykman, 2001, p. 9)

Toch zijn lang niet alle Bijbelverhalen geschikt om te lezen met kinderen. Zo zijn er verhalen waaruit kinderen verkeerde conclusies kunnen trekken, omdat zij enkel nog te jong zijn om de zin van het verhaal te kunnen begrijpen. Opmerkelijk is de volgende citatie van Marijnissen:

"Verder hoeven we bijbelverhalen ook niet exclusief te gebruiken. Ook andere tradities bevatten waardevolle verhalen. Waarom zouden we niet ook die aan kinderen vertellen?"

(Marijnissen, 1998, p. 82)

Hieruit blijkt dat Marijnissen vindt dat als men de kinderen wil opvoeden vanuit een christelijke traditie, waarbij men ertoe tracht om het kind tot een eigen christelijke levensvisie te komen, men niet alleen afhankelijk moet zijn van bijbelverhalen. Men moet en mag ook openstaan voor andere waardevolle verhalen.

Voor volwassen mensen kan het ook moeilijk zijn om altijd de kern van een dergelijk bijbelverhaal te vatten. Het lezen van het bijbelverhaal in een kinderbijbel, kan wellicht helpen om het bijbelverhaal beter te begrijpen. Daarbij is de bewuste keuze van kinderbijbel van groot belang. *"Sommige kinderbijbels zijn historiserend, dogmatisch of moraliseren in de omgang met verhalen."* (Marijnissen, 1998, p. 89) Deze kinderbijbels zijn dan niet bruikbaar. Men kan dan beter kiezen voor een kinderbijbel die trouw blijft aan de oorspronkelijke Bijbeltekst.

Men kan ook gebruik maken van andere eigentijdse (spiegel)verhalen, die dezelfde thema's als uit de bijbel behandelen. Ook deze verhalen zijn bevorderend om de kern van een dergelijk bijbelverhaal te begrijpen. Men kan deze verhalen ook op zichzelf gebruiken, zonder combinatie met een bijbelverhaal. Marijnissen noemt ook het belang van nieuwe, eigentijdse verhalen in de volgende citatie:

"Met zulke verhalen wordt de aloude bijbelse traditie voortgezet dat mensen steeds opnieuw hun visie op het leven uitdrukken in verhalen. (...) Er kunnen nieuwe verhalen en nieuwe symbolen ontstaan die onze beleving verwoorden. We staan in de levende traditie."

(Marijnissen, 1998, p. 90)

4.6 Welk onderscheid wordt er gemaakt in de verhalen?

De Schepper maakt onderscheid tussen drie verschillende type verhalen bij het vak godsdienst/ levensbeschouwing. (Schepper, 2004, p. 286) Echter, soms is het moeilijk om onderscheid te kunnen maken. Sommige verhalen bevatten niet enkel het element van een type verhaal. Zo kan er in een informatief verhaal ook sprake zijn van symboliek. Men gaat uit van de volgende drie typen verhalen:

1. Informatieve verhalen;
2. Spiegelverhalen;
3. Beeldende verhalen;

Te beginnen bij de eerste, informatieve verhalen. Dit zijn verhalen die betrekking hebben op

de levenservaringen of levenslessen van mensen van vroeger en nu. De verhalen over Jezus in een ver verleden bijvoorbeeld of verhalen uit een ontwikkelingsland. Men komt informatieve verhalen veel tegen in het onderwijs.

Het tweede type verhaal is het spiegelverhaal. Spiegelverhalen zijn tastbare verhalen, ze vertellen gebeurtenissen die aansluiten bij de werkelijkheid. Er bestaan veel spiegelverhalen over alledaagse thema's. Bij een spiegelverhaal kijkt men als het ware in de spiegel, men kan zichzelf dan in het verhaal verplaatsen. Spiegelverhalen helpen om bepaalde situaties of ervaringen beter te kunnen begrijpen of kunnen leiden tot beter handelen tijdens moeilijke omstandigheden. Ook in het onderwijs wordt er gebruik gemaakt van spiegelverhalen. Spiegelverhalen zorgen ervoor dat het redenerievermogen van kinderen wordt ontwikkeld. Daarnaast kunnen spiegelverhalen ertoe leiden dat men zijn eigen situatie met andere ogen gaat bekijken. Men kan tot meer inzicht komen waarbij hij de eigen situatie beter kan redeneren. Dit redenerievermogen is ook van groot belang bij het lezen van oude bijbelverhalen ter ontwikkeling van de koppeling aan de eigen ervaringen.

Het derde type verhaal is het beeldende verhaal. Onder beeldende verhalen worden allerlei soorten verhalen verstaan waarin dingen gebeuren die niet echt kunnen in de werkelijkheid maar wel in de beelden. Men spreekt dan over sprookjes en fantasieverhalen. Ook oude mythen en heldenverhalen en bijbelse wonderverhalen vallen hieronder. Over Bijbelse wonderverhalen valt natuurlijk te betwisten of deze werkelijkheid zijn of niet. Beeldende verhalen zijn voor kinderen een ondersteuning tijdens de ontwikkeling van het symbolisch denken en het verbeelden. Ook het waarnemen wordt beter ondersteund. Dit komt zeer zeker van pas in de bijbelse traditie, waarbij de oude bijbelverhalen veel symboliek en diepgang bevatten.

4.7 Wat is moralisatie?

Bijbelverhalen of andere typen verhalen kunnen verteld worden aan kinderen met als doel om hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling te ondersteunen. Men wil kinderen (christelijke) waarden en normen leren of anders gezegd meegeven. Een leerkracht of opvoeder is al gauw geneigd om een verhaal te eindigen met een slotconclusie waaruit, wellicht onbewust, een moraal uitvoortvloeit. Echter, een moraal heeft ook altijd een keerzijde die maar al te vaak vergeten wordt. Daarmee doet men onrecht aan het kind. Moraliserie werkt niet bemoedigend wat betreft het eigen denken en dus de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Daarbij is het goed om te weten dat er méér in het verhaal vooraf gaat dan enkel en het alleen het slot.

"Deze benadering maakt van elk verhaal een moraliserende levensles en beperkt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen tot het aanleren van sociaalwenselijke normen."

(Schepper, 2004, p. 289)

Aldus Schepper over deze wijze van omgang met verhalen. Een verhaal biedt namelijk niet een enkele mogelijkheid, maar meerdere. Schepper legt dit uit in de volgende citaat:

"We zeggen daarom dat een verhaal een kind uitnodigt om net één stap meer of verder

te doen dan het tot dan toe heeft gedaan. In deze uitnodiging, namelijk ontdekken dat er meerdere wegen zijn zelfs of juist wanneer wij die wegen gewoonlijk niet meer zien, schuilt de pedagogische en levensbeschouwelijke waarde van verhalen. Dat maakt het verhaal juist zo spannend, en dat is heel iets anders dan beweren dat een verhaal laat zien wat de beste weg is: er is geen beste weg maar er zijn meerdere wegen. Kortom, een verhaal beschrijft een proces waarin kinderen zich kunnen herkennen, en het verhaal laat zien dat er meerdere wegen of oplossingen zijn en dat een niet- gedachte oplossing een heel nieuw perspectief kan bieden."

(Schepper, 2004, p. 289)

Bij het vertellen van verhalen aan kinderen is het van belang om het doel ervan voor ogen te houden. Men wil het kind immers begeleiden in de ontwikkeling van hun eigen levensbeschouwing. Bij moralisatie geeft men het kind geen ruimte om tot eigen redenering te komen. Dit heeft afbreuk van de eigen ontwikkeling van levensbeschouwing van het kind als gevolg. Schepper verschillende didactische werkvormen aan, waarmee men de betrokkenheid van de kinderen kan vergroten en wellicht moralisatie kan worden voorkomen bij het vertellen van verhalen. (Schepper, 2005) Het gaat er ten slotte om dat de verhalen de kinderen rechtstreeks aanspreken. Zonder persoonlijke betrokkenheid zal het verhaal geen effect hebben op het kind. Echter, het verhaal dient wel tot zijn recht te komen in combinatie met de gekozen didactische werkvormen. Hierover zegt Schepper het volgende:

"Zonder afbreuk te doen aan de eigen waarde en de eigen kracht van het verhaal zelf, mogen we zoeken naar extra activiteiten om de werking van dit verhaal te versterken, om het verhaal nog beter bij kinderen binnen te laten komen. Daarbij zullen we keuzes moeten maken, mits die maar teruggaan op de thematiek én het proces van het verhaal en de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen voeden."

(Schepper, 2004, p. 291)

Schepper nadrukkelijk aan dat men het verhaal niet moeten willen uitleggen aan kinderen. (Schepper, 2005) Het verhaal moet op zichzelf staan, het verhaal legt de luisteraar juist al iets uit. Het verhaal kan voor iedereen weer een andere betekenis krijgen, het ging immers om het hele proces waardoor het verhaal tot stand is gekomen. Door kinderen bijvoorbeeld na afloop van het verhaal een tekening te laten maken, kun de leerkracht goed ontdekken welk verhaalfragment het kind het meest heeft aangesproken. Men kan er ook voor kiezen om een nagesprek te houden. Het nagesprek dient dan geen gesprek ter overhoring te worden, om te controleren of ieder kind wel goed geluisterd heeft. Ten eerste krijgt het verhaal via deze werkwijze geen persoonlijke betekenis voor het kind en ten tweede doet het afbreuk aan het verhaal zelf. Men kan het beste persoonlijke vragen stellen, die ondertussen in verband staan met het verhaal zelf. Door persoonlijke vragen te stellen, stimuleert men het eigen denken en de betrokkenheid van het kind. Men kan er ook voor kiezen om op een later moment terug te komen op het verhaal omdat er op dat moment een situatie speelde die zich er voor leende om weer even stil te staan bij dat verhaal. Een gesprek starten over de thematiek van het verhaal heeft als gevolg dat de kinderen via deze weg al een beetje in de sfeer komen van het verhaal. De kinderen hebben de kans om er van tevoren al over na te denken. Het gaat er volgens

Schepper om dat men een werkvorm kiest die het middel is om het kind een eigen betekenis te laten verlenen aan het verhaal. Het verhaal wordt in de werkvorm niet extra uitgelegd, want dit heeft als gevolg dat het kind automatisch al een betekenis wordt gegeven zonder dat het kind daarvoor zelf de kans gekregen heeft. Er kan ook gekozen worden voor het naspelen van het verhaal, door een paar kinderen of met de hele groep. Het ligt er dan aan of het verhaal zich daarvoor leent. Via deze werkvorm kunnen kinderen zich werkelijk inleven in de verschillende personages of voorwerpen die in het verhaal aan te pas komen. Zo zijn er diverse werkvormen om bijbelverhalen op een andere wijze aan te bieden.

Praktijkonderzoek

5. De praktijk

In de praktijk is een enquête gehouden om erachter te komen in hoeverre de probleemstelling bekrachtigt wordt door andere leerkrachten van het jonge kind. Door middel van een enquête is onderzoek gedaan naar de persoonlijke bevindingen van de leerkracht van het jonge kind. Vanuit deze resultaten kan er een duidelijke conclusie getrokken worden gebaseerd op de praktijk.

5.1 De praktijkvragen

Er is gekozen om een enquête te houden onder leerkrachten van het jonge kind met als doel om inzicht te verwerven wat betreft houding en werkwijze van de leerkracht van het jonge kind in het godsdienstonderwijs. Vanuit de enquête kan antwoord gegeven worden op de volgende drie deelvragen:

- Welke houding heeft de leerkracht tegenover het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind?
- Wat zijn de meest voorkomende positieve en negatieve aspecten van de godsdienstmethode en welke veranderingen zijn hierdoor wenselijk?
- Welke werkvormen worden aangeboden in het godsdienstonderwijs?

5.2 Beschrijving onderzoek

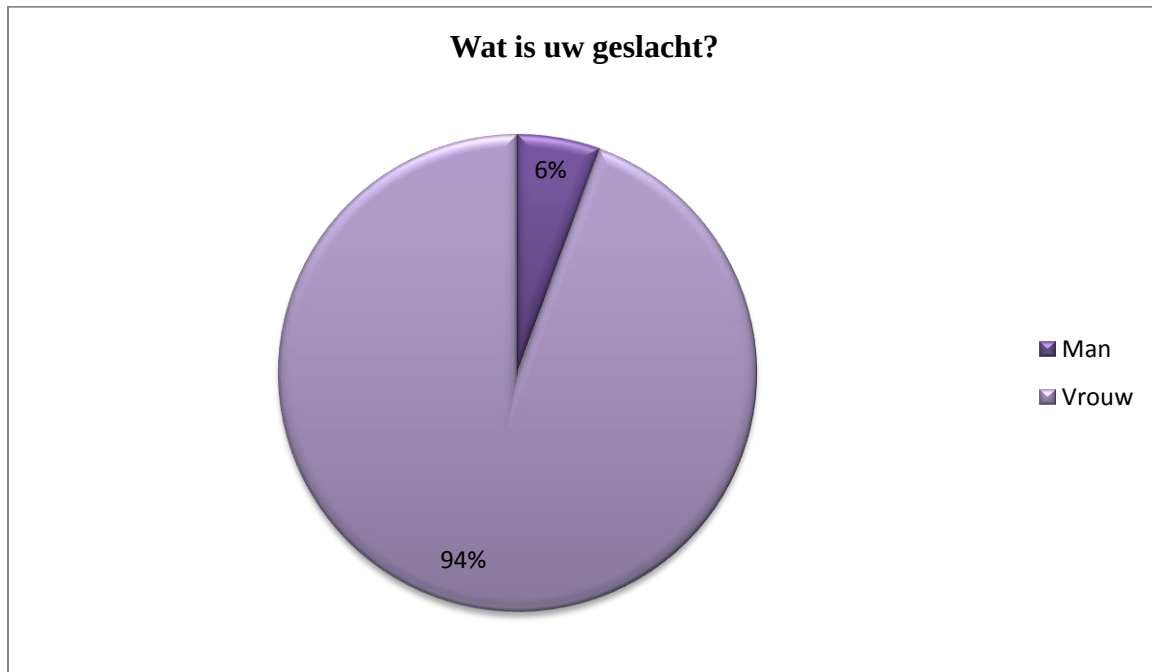
Er is gekozen voor het type survey onderzoek omdat er geen sprake is van een causaal verband waarnaar gezocht moet worden. De volgende variabelen worden gemeten: leeftijd, werkervaring, christelijke onderwijsvisie, hantering godsdienstmethode, voorbereidingstijd en werkvormen. De eenheden, te weten de leerkrachten van het jonge kind (vier- en vijf jaar) vormen samen de populatie: leerkrachten van het jonge kind (vier- en vijf jaar). De gehele populatie, precies 50 leerkrachten, is betrokken in het onderzoek waarvan de respons 17 leerkrachten was.

5.3 Verantwoording onderzoek

Er wordt gebruik gemaakt van een schriftelijk interview als dataverzamelingsmethode, omdat er standpunten en attitudes vastgelegd moeten worden. Hierbij worden de data grotendeels ongestructureerd verzameld, omdat op de vragen geen eenduidige antwoorden te geven zijn. Er wordt gebruik gemaakt van een schriftelijk interview als dataverzamelingsmethode, omdat er standpunten en attitudes vastgelegd moeten worden. De vragen worden direct gesteld omdat het niet om bedreigende onderwerpen gaat. De antwoorden zijn verwerkt in verschillende schalen waarbij het percentage van de gegeven antwoorden getoond worden. Dit houdt in dat de respondent bij de meeste vragen meerdere antwoorden mocht geven om zijn of haar mening te ondersteunen. Het onderzoeksinstrument is te vinden in de bijlage.

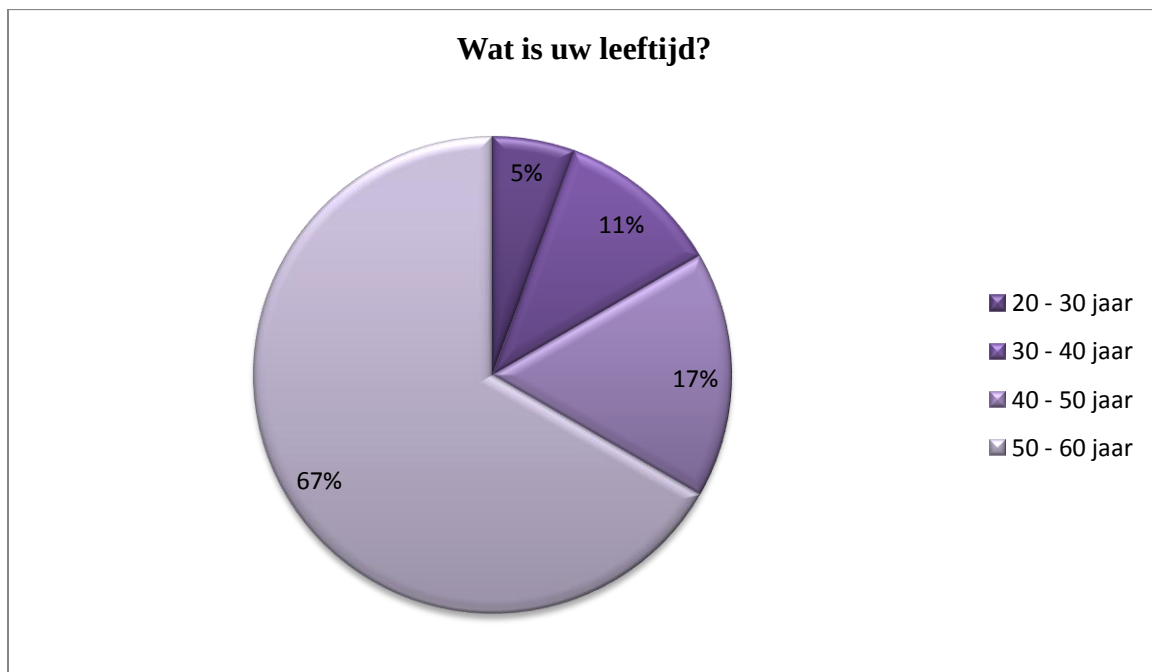
5.4 Resultaten enquête

In het volgende overzicht zijn de resultaten weergegeven en geïnterpreteerd aan de hand van percentages in cirkeldiagrammen.



Figuur 1: Deze grafiek geeft het geslacht van de respondent weer.

Uit deze grafiek blijkt dat de respons van deze enquête 17 leerkrachten van het jonge kind is waarvan 16 vrouwen en 1 man. Dit aspect is van invloed op de conclusie van de enquête.



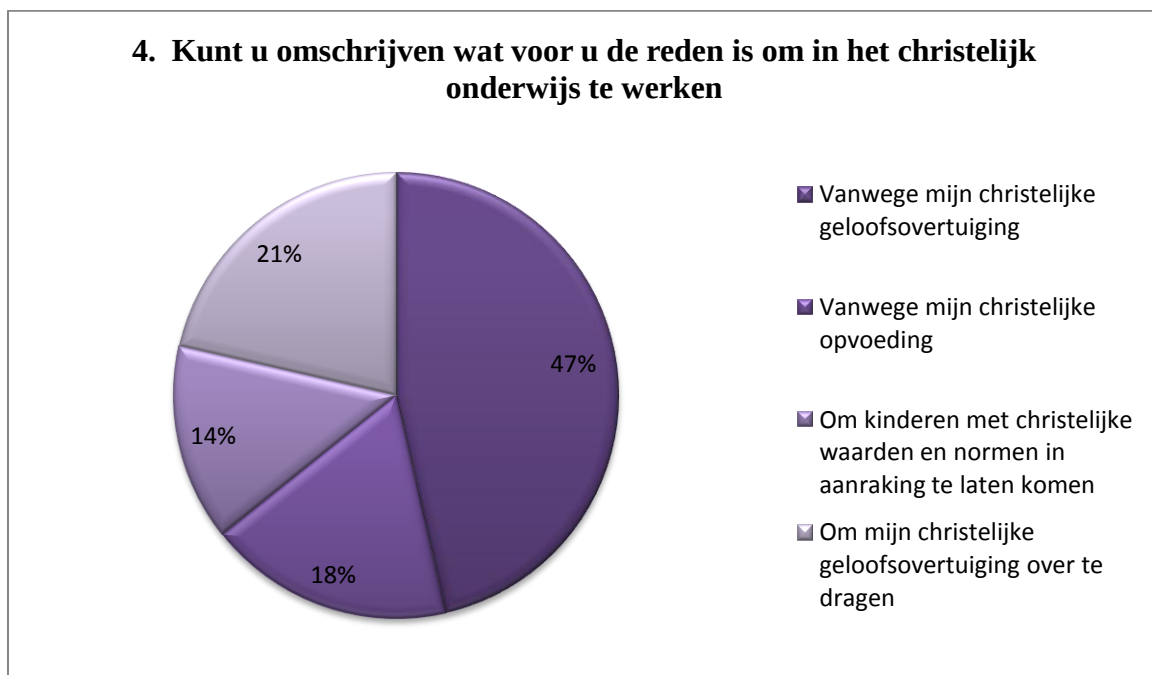
Figuur 2: Deze grafiek geeft de leeftijd in vier schalen weer.

Uit deze grafiek blijkt dat meer dan de helft van de respondenten de 40 gepasseerd zijn waarvan 67% van de leerkrachten ouder zijn dan 50 jaar. Dit aspect is van invloed op de conclusie van de enquête.



Figuur 3: Deze figuur geeft in vier schalen weer hoelang de respondenten werkzaam zijn in het onderwijs aan vier- en vijfjarige kinderen.

Uit deze grafiek blijkt dat de meeste respondenten minimaal 10 jaar werkervaring hebben in het onderwijs aan vier- en vijfjarige kinderen.



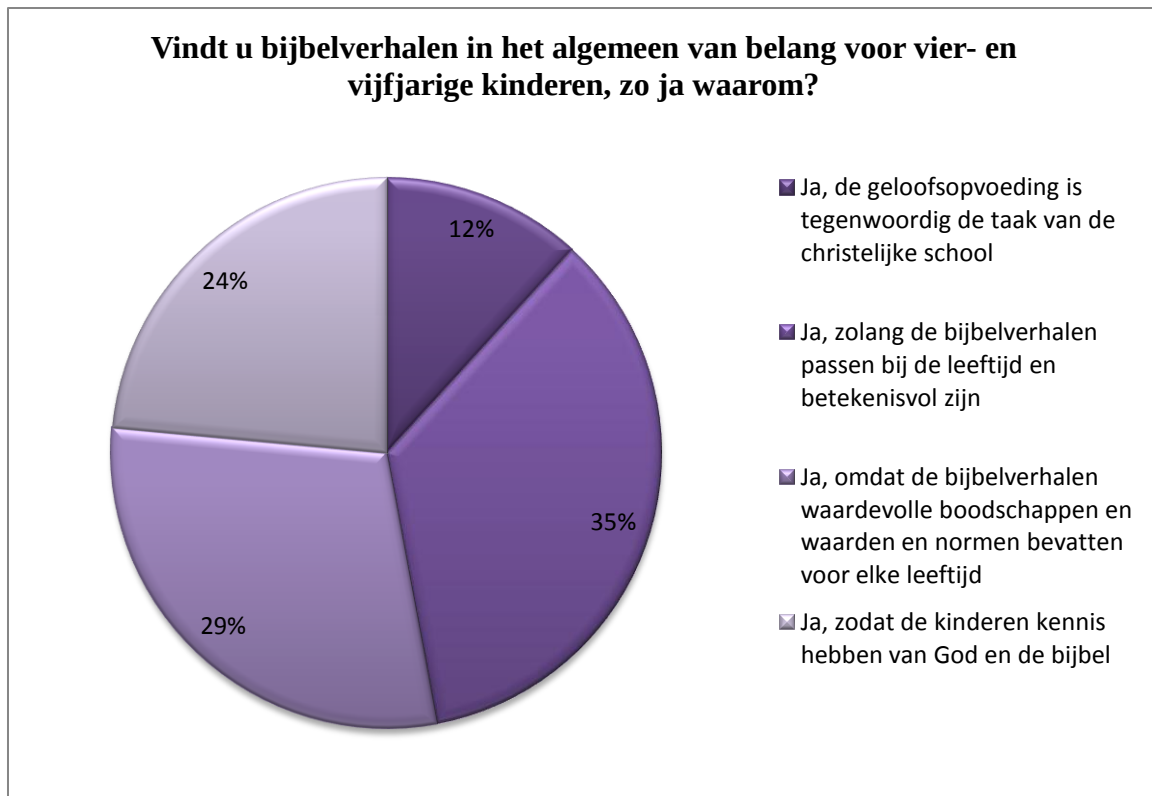
Figuur 4: Deze grafiek geeft het percentage aan van de redenen die genoemd werden door de respondenten om in het christelijk onderwijs werkzaam te zijn.

Uit deze grafiek blijkt dat meer de helft van de respondenten in het christelijk onderwijs werkzaam is vanwege de christelijke geloofsovertuiging. Daarbij is opmerkelijk dat in relatie met het jonge kind gesproken wordt over in aanraking brengen en overdracht.

Hoe ervaart u uw eigen godsdienstlessen met vier- en vijfjarige kinderen?
<i>Soms moeilijk, sommige begrippen e.d. staan erg ver af van hun belevingswereld maar het gaat om de kern: Jezus houdt van iedereen en Hij laat je nooit alleen.</i>
<i>De godsdienstlessen komen het meest tot zijn recht in verhalen, die te vertellen zijn.</i>
<i>Fijn, een mooi samenzijn!</i>
<i>Open, de kinderen luisteren graag naar de verhalen.</i>
<i>Fijn, sommige verhalen zijn wel eens lastig te vertellen. Kinderen zijn nog heel ontvankelijk.</i>
<i>Het is nog wel eens lastig wat je aan 4- en 5 jarige wel of niet kunt vertellen. Het accent ligt meer op de geloofsbeleving. Het samen in God geloven, het bidden en veel zingen.</i>
<i>Ik geniet ervan. Sommige kinderen kennen de verhalen al van thuis. Bij andere kinderen wordt er thuis niets aan gedaan. Ook al werk ik al heel lang, ik leer ook nog steeds nieuwe feiten.</i>
<i>Goed, vanuit het geloof naar de werkelijkheid van hier en nu is iedere keer weer een uitdaging.</i>
<i>Goed, dankzij de methode.</i>
<i>Positief. Heb er plezier in. Veel ouders doen er zelf niet veel/weinig/niks aan, maar willen toch graag dat hun kind er iets van meekrijgt, draag ik dan aan bij.</i>
<i>Ik vind het erg leuk om Bijbelverhalen ter vertellen. Doe dit zo levendig/beeldend mogelijk. De meeste verhalen ken ik natuurlijk wel en ik vertel dan in eigen woorden het verhaal. Als de kinderen dan opgaan in het verhaal, weet ik dat het aanslaat.</i>
<i>Sommige verhalen zijn mooi, andere zijn best eng of heel moeilijk.... Ik wil graag de mooie verhalen die gemakkelijk te begrijpen zijn aan jonge kinderen vertellen. Ze moeten er niet bang van worden . Daarom probeer ik ook nooit een vervelend einde te vertellen.</i>
<i>Als het spannend wordt vertel ik alvast een kleine vooruitblik en zeg dat het goed komt.</i>
<i>De kinderen luisteren altijd heel aandachtig naar de verhalen uit de bijbel en zijn heel open in hun opmerkingen.</i>
<i>Gezellig en soms erg verrassend hoe kinderen over het geloof kunnen nadenken.</i>
<i>Wisselend. Het is maar net welke verhalen aan de beurt zijn. Sommige verhalen kun je boeiend vertellen, bij anderen heb je het gevoel dat je over hun hoofden heen praat.</i>

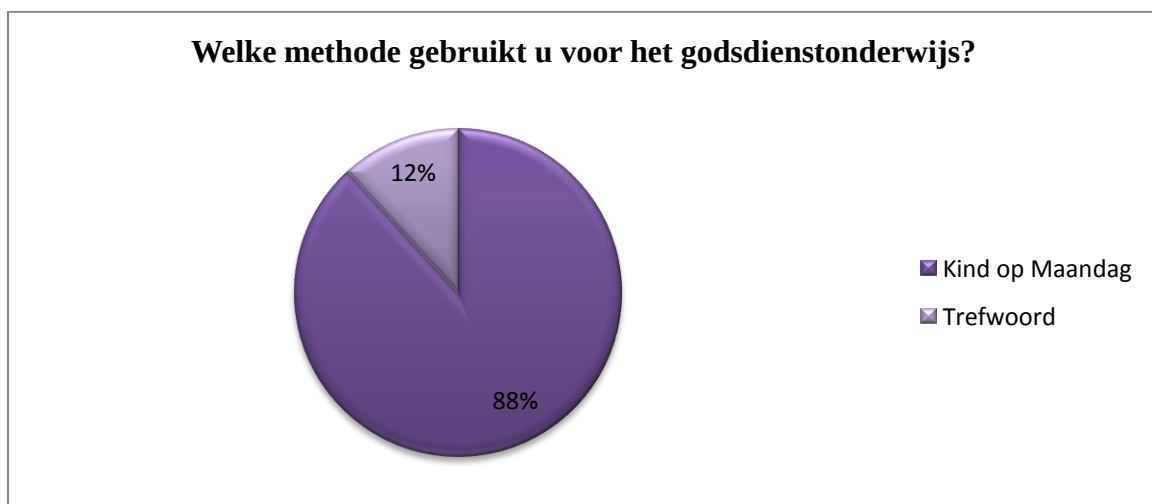
Figuur 5: Deze tabel geeft alle antwoorden weer wat betreft de ervaring van de godsdienstlessen aan het jonge kind van de respondenten.

Vrijwel alle respondenten ervaren hun eigen godsdienstlessen aan het jonge kind positief, waarvan 7 respondenten aangeven soms moeite te hebben met het bijbelverhaal wat betreft moeilijke begrippen of onderwerpen die niet aansluiten bij de belevingswereld van het jonge kind.



Figuur 6: Deze grafiek geeft het percentage aan van de redenen die genoemd worden wat betreft het belang van het vertellen van bijbelverhalen aan vier- en vijfjarige kinderen.

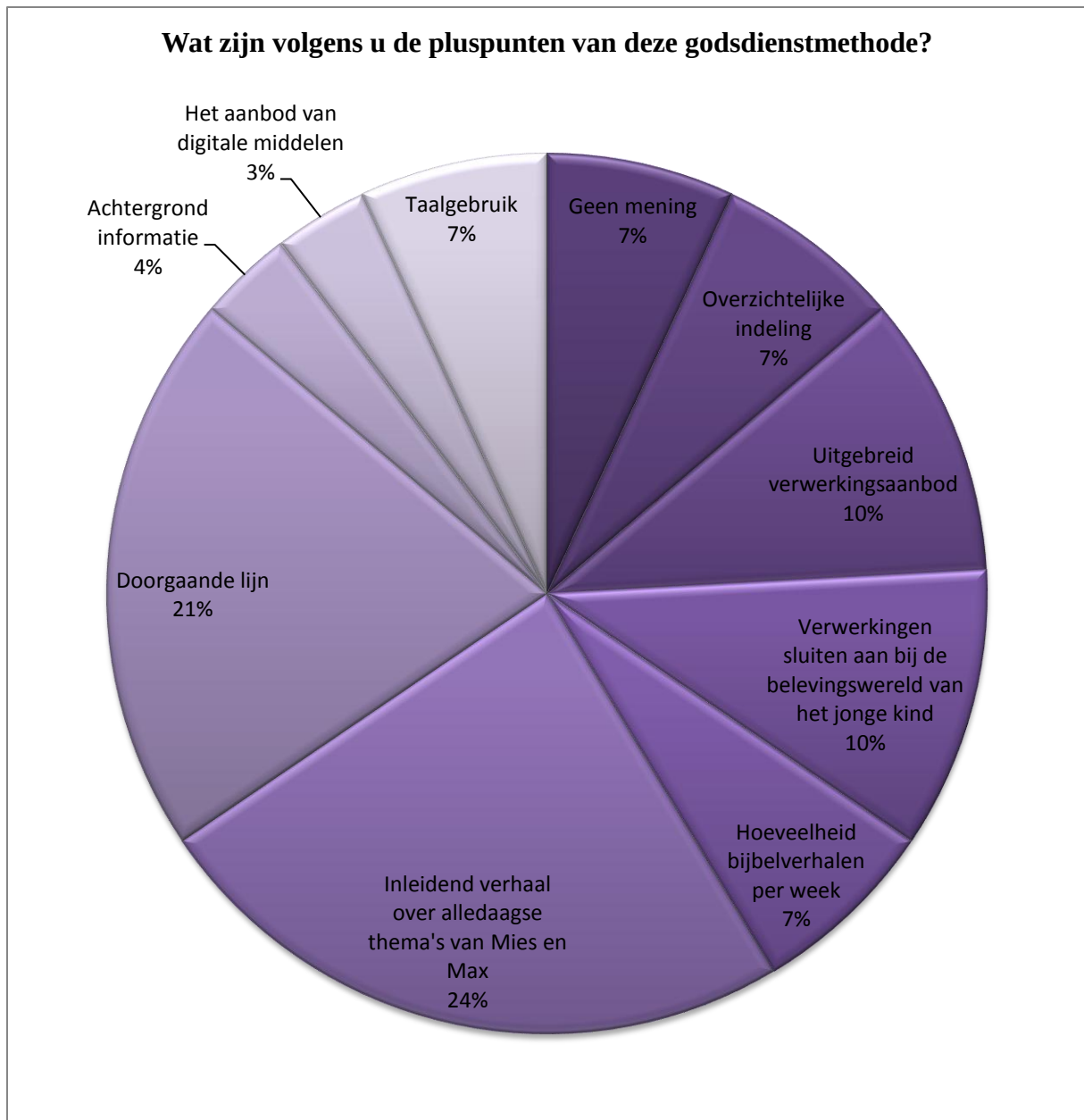
Uit deze figuur blijkt dat alle respondenten vinden dat bijbelverhalen van belang zijn voor vier- en vijfjarige kinderen. De redenen die hiervoor worden aangegeven zijn divers. Kanttekening bij deze grafiek is dat het hoogste percentage van de antwoorden alleen geldt wanneer bijbelverhalen passen bij de leeftijd en betekenisvol zijn voor het jonge kind.



Figuur 7: Deze grafiek geeft het methodegebruik weer.

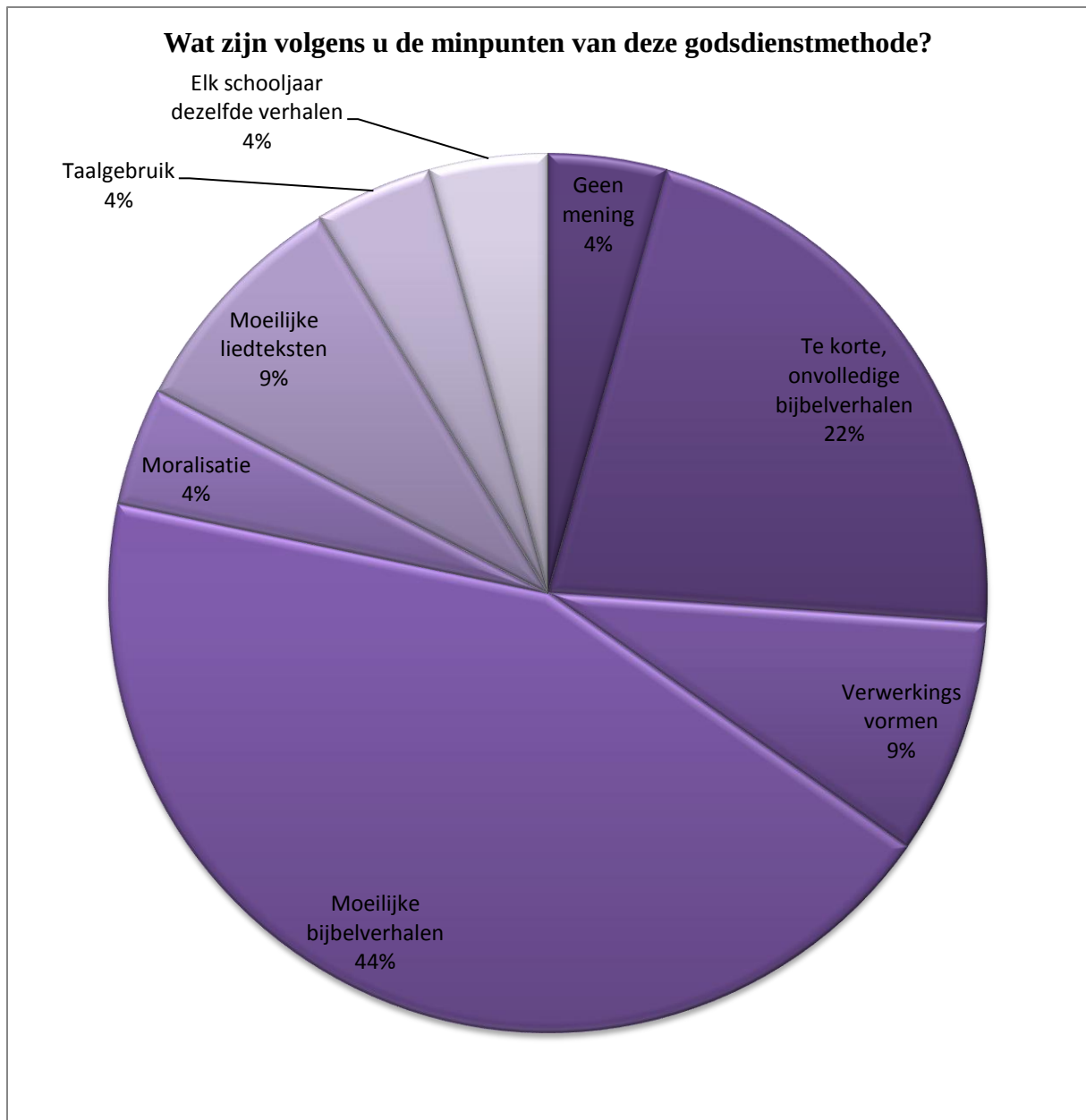
Uit deze grafiek blijkt dat twee respondenten gebruik maken van de methode Trefwoord. De andere 15 respondenten maken gebruik van Kind op Maandag.

Bij de volgende drie enquêtevragen wordt uitgegaan van de methode Kind op Maandag.



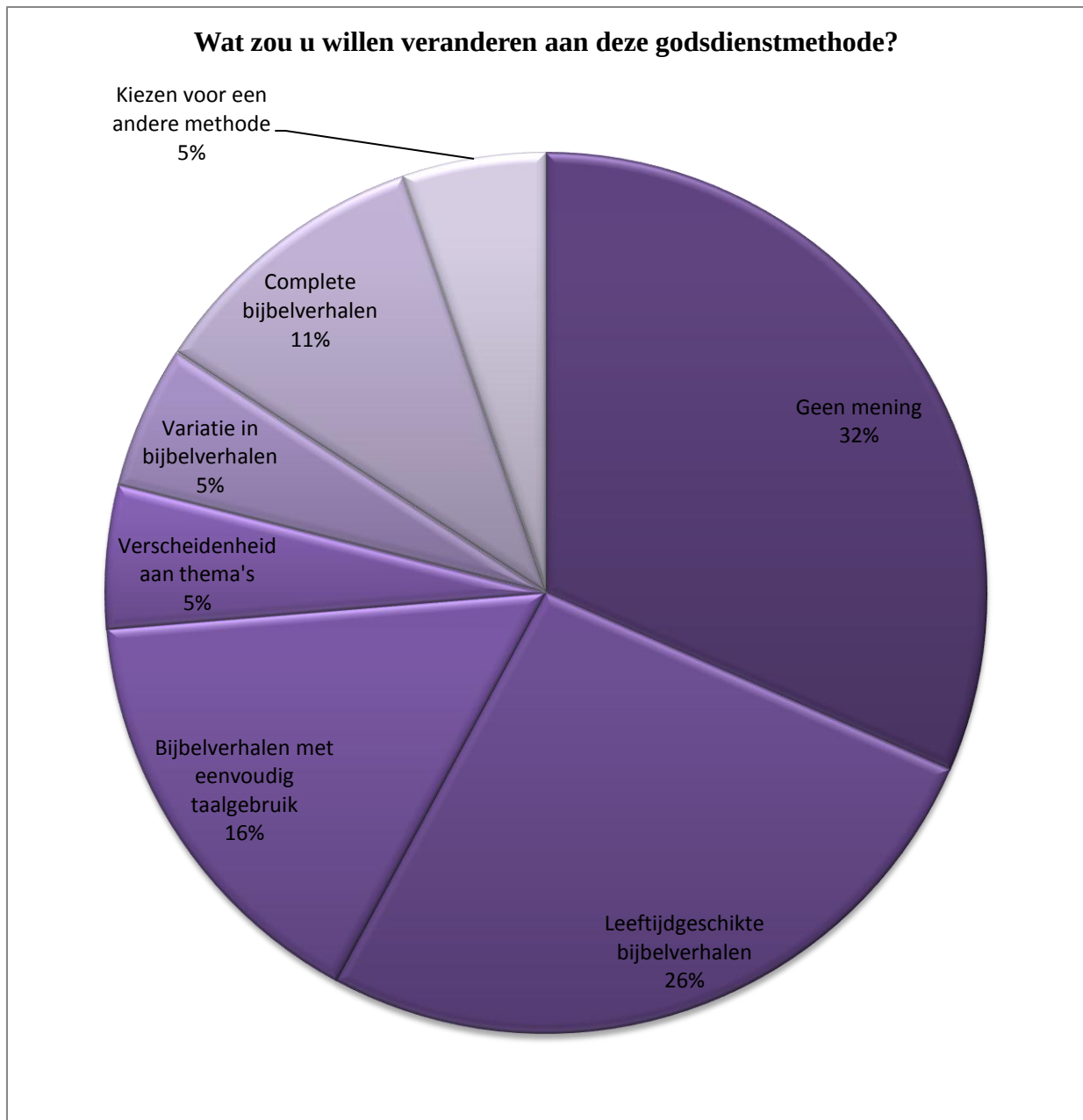
Figuur 8: Deze grafiek geeft de pluspunten van de godsdienstmethode Kind op Maandag weer.

Uit deze grafiek blijkt de diversiteit aan pluspunten van de godsdienstmethode Kind op Maandag. Er komt duidelijk naar voren dat er veel waarde gehecht wordt aan verhalen met alledaagse thema's en de doorgaande lijn in het aanbod van bijbelverhalen.



Figuur 9: Deze grafiek geeft de minpunten van de godsdienstmethode Kind op Maandag weer.

Uit deze grafiek blijkt dat de hoogste percentage minpunten met name gaan over de bijbelverhalen wat betreft de moeilijkheidsgraad en de verhaallengte.

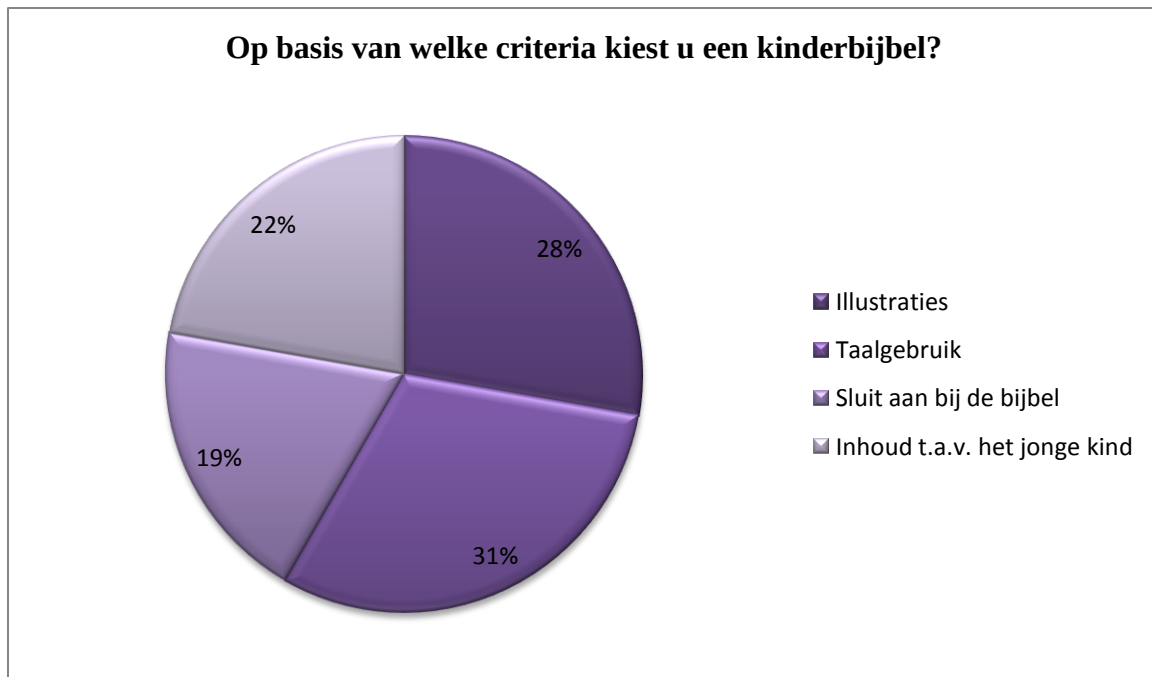


Figuur 10: Deze figuur geeft aan wat de respondenten graag willen veranderen aan de godsdienstmethode Kind op Maandag.

Uit deze grafiek komen vier veranderingen naar voren die betrekking hebben op de bijbelverhalen. De respondenten geven aan dat de bijbelverhalen:

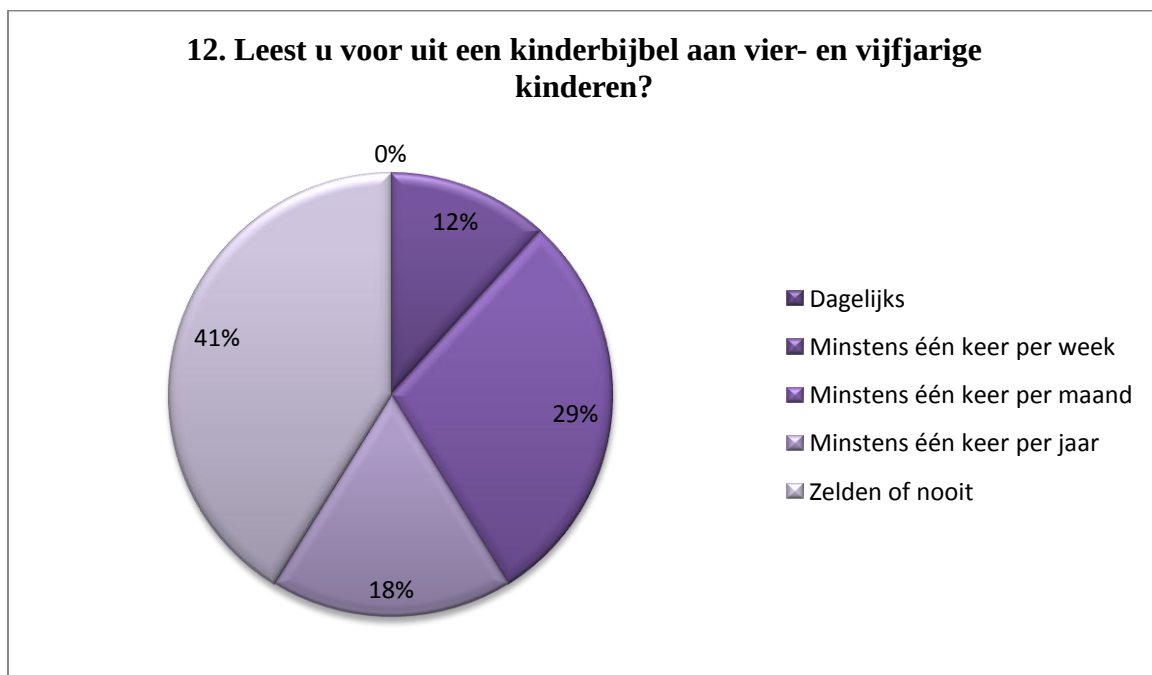
- leeftijdsgeschikt dienen te zijn.
- eenvoudig taalgebruik moet bevatten.
- een complete verhaallengte moet hebben.
- meer gevarieerd moeten zijn.

Daarnaast zien de respondenten graag meer verscheidenheid aan thema's.



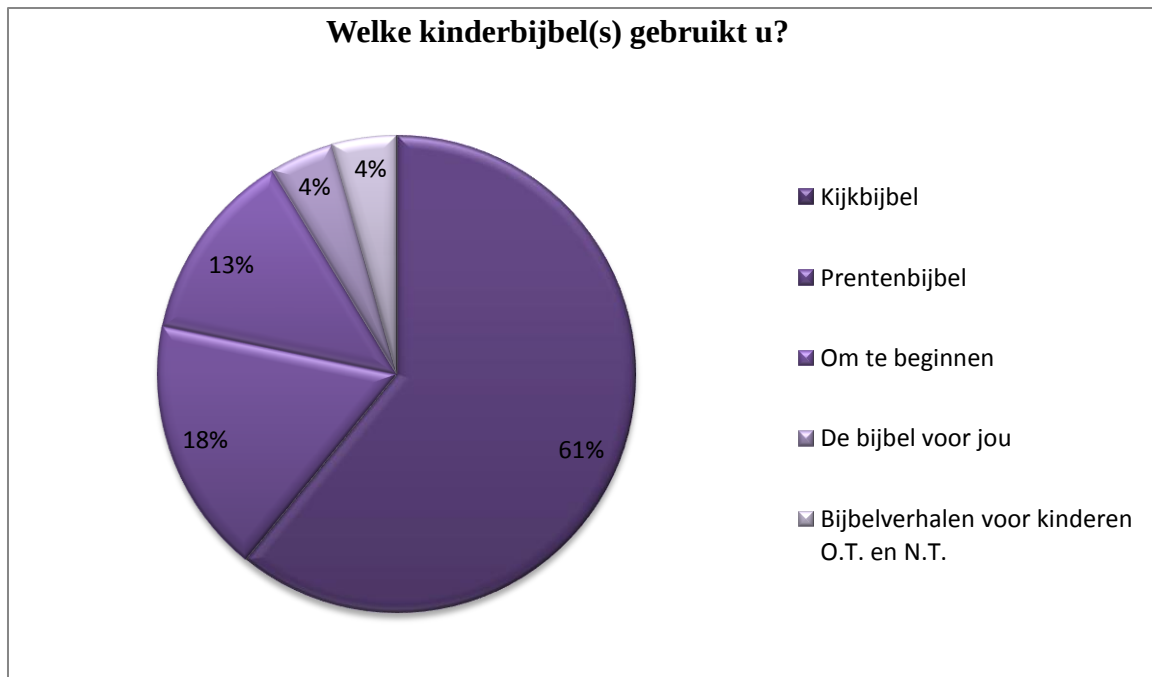
Figuur 11: Deze figuur geeft de criteria aan waar respondenten de keuze van een kinderbijbel op baseren.

Uit deze grafiek blijkt dat alle respondenten bij de keuze van een kinderbijbel gebruik maken van niet meer dan deze vier criteria. Alle vier criteria komen zijn ongeveer gelijk aan elkaar.



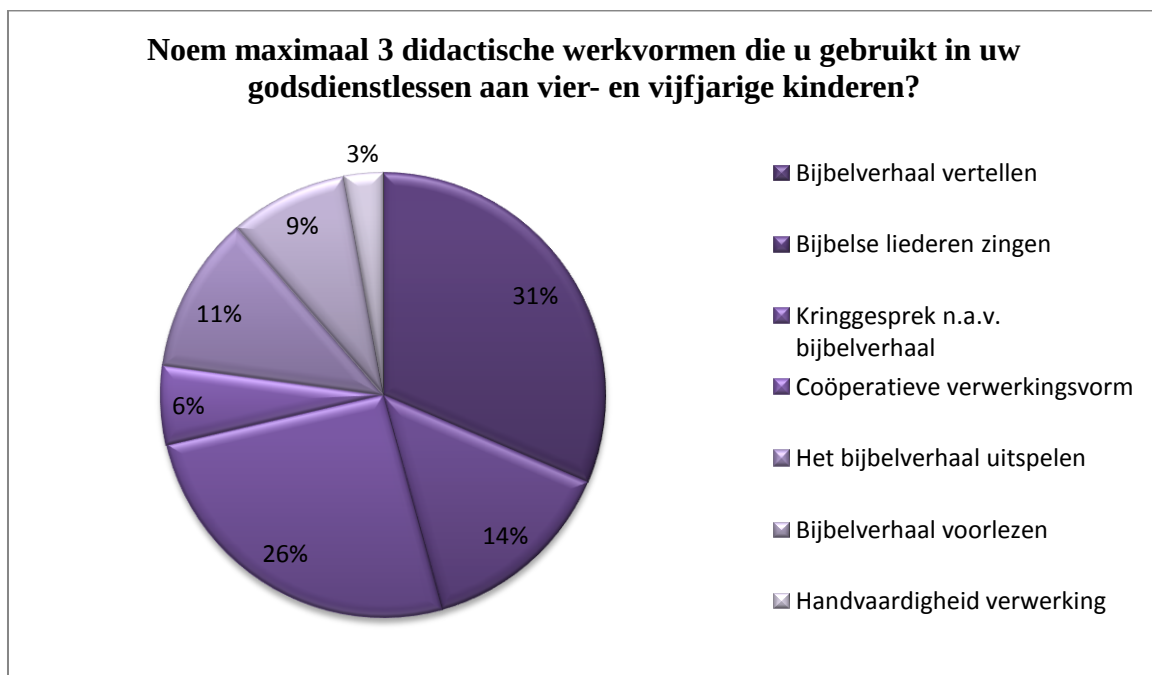
Figuur 12: Deze figuur geeft aan hoe vaak de respondenten gebruik maken van een kinderbijbel.

Uit deze grafiek blijkt dat minder dan de helft minimaal een keer per jaar gebruik maakt van een kinderbijbel. Deze wordt gevolgd door 29% van de respondenten die minimaal een keer per week gebruik maken van een kinderbijbel. Dit laat een groot verschil in werkwijze wat betreft de kinderbijbel zien.



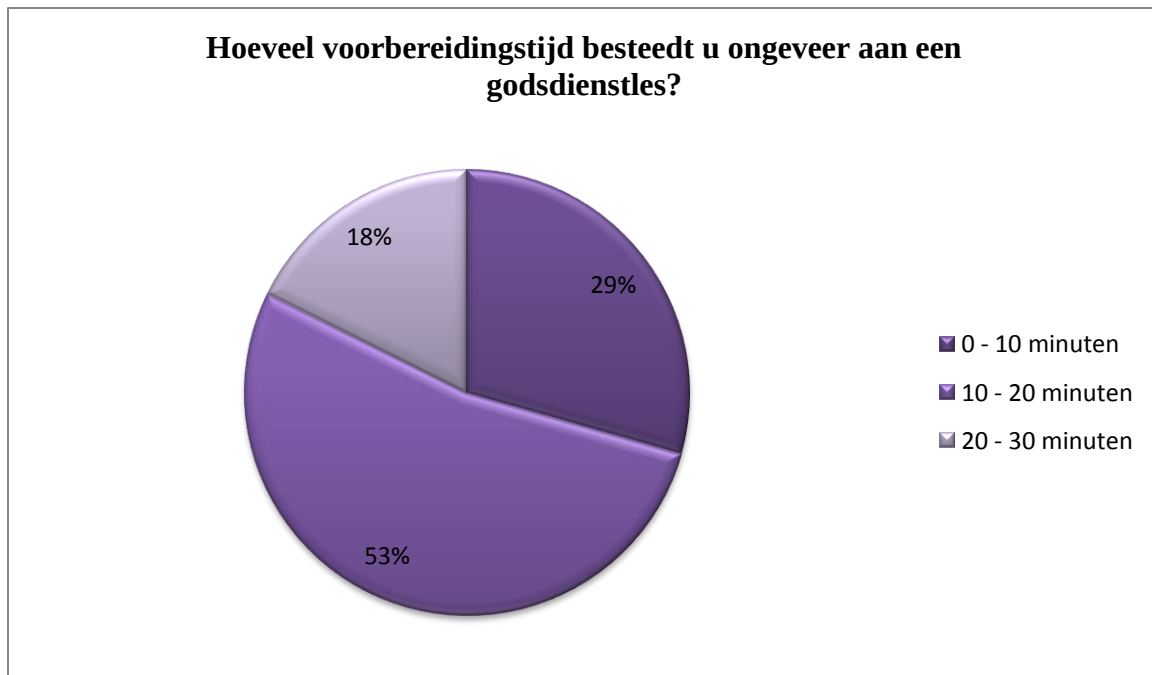
Figuur 13: Deze figuur geeft de percentage aan van de kinderbijbel die door de respondenten gebruikt worden.

Uit deze grafiek blijkt dat meer dan de helft van de respondenten gebruik maakt van de 'Kijkbijbel' gevolgd door de 'Prentenbijbel'.



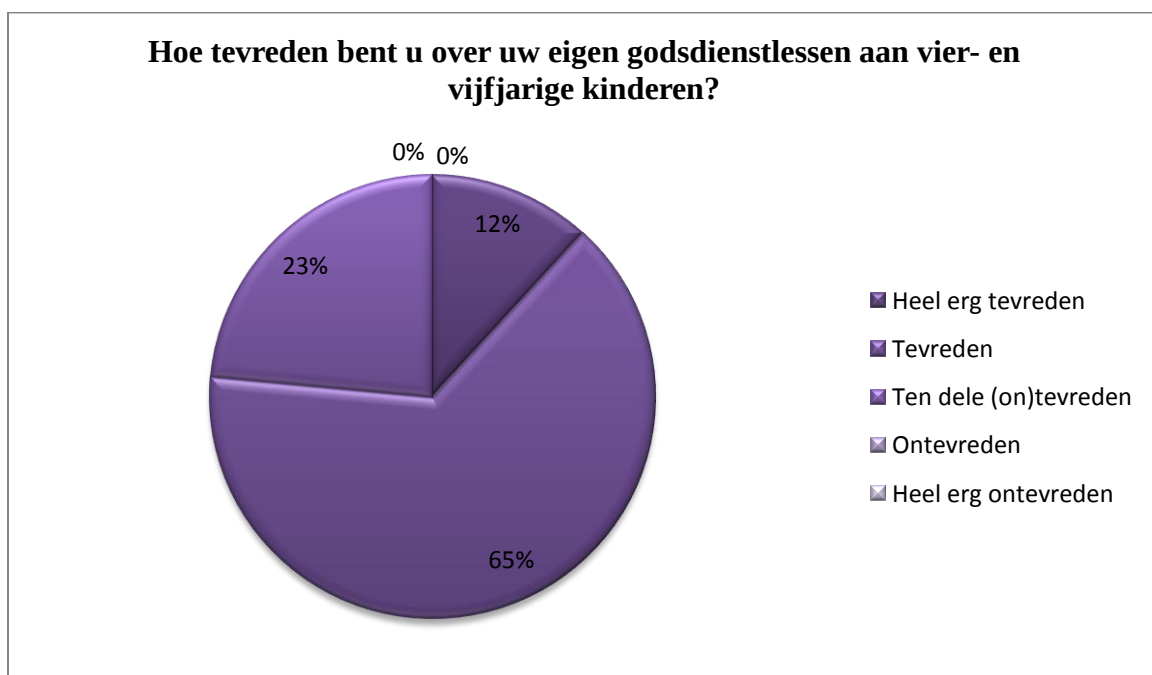
Figuur 14: Deze figuur geeft het percentages aan van de didactische werkvormen die door de respondenten het meest gebruikt worden in het godsdienstonderwijs aan vier- en vijfjarige kinderen.

Uit deze grafiek blijkt dat de respondenten het meest gebruik maken van de didactische werkvormen vertellen en het kringgesprek.



Figuur 15: Deze figuur geeft de percentage weer van de voorbereidingstijd van een godsdienstles aan het jonge kind in drie schalen.

Uit deze grafiek blijkt dat de helft van de respondenten tussen de 10 en 20 minuten voorbereidingstijd besteden aan een godsdienstles.



Figuur 16: Deze figuur geeft de mate van tevredenheid aan van de respondenten wat betreft de eigen godsdienstlessen aan vier- en vijfjarige kinderen.

Uit deze grafiek blijkt dat meer dan de helft van de respondenten tevreden zijn over de eigen godsdienstlessen aan het jonge kind. Een kwart van de respondenten is ten dele (on)tevreden. Er is verder geen sprake van ontevredenheid van de respondenten over hun eigen godsdienstlessen aan het jonge kind.

Aan de hand van de resultaten kunnen de volgende deelvragen vanuit de praktijk beantwoord worden.

5.5 Welke houding heeft de leerkracht tegenover het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind?

De respondenten die de enquête invulden hebben allen een positieve houding tegenover het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind. Dit doen zij vooral vanuit hun christelijke geloofsovertuiging en opvoeding met als doel het jonge kind met christelijke waarden en normen in aanraking te brengen of over te dragen. Dit is een belangrijk verschil die opgemerkt dient te worden en zal effect hebben op de manier van lesgeven. De godsdienstlessen worden getypeerd als waardevol, mede door de open betrokkenheid en het van nature enthousiasme van het jonge kind. Uit de enquête komen duidelijke kanttekeningen naar voren die gemaakt worden naar aanleiding van het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind. Zo komen kenmerken als taalgebruik, verhaallengte en onderwerpen regelmatig als storende factoren naar voren. Deze factoren zijn storend wat betreft het belang van de betekenis die het jonge kind leent aan het bijbelverhaal.

5.6 Wat zijn de meest voorkomende positieve en negatieve aspecten van de godsdienstmethode en welke veranderingen zijn hierdoor wenselijk?

Uit de enquête blijkt dat de ontevredenheid vooral draait om de eerdergenoemde storende factoren van de aangeboden bijbelverhalen en dit zien de respondenten dan ook graag veranderen. Opvallend is de tevredenheid over de alledaagse verhalen. Hieruit blijkt dat de respondenten veel waarde hechten aan de aansluiting met de belevingswereld van het jonge kind. Het aanbod van bijbelverhalen is prima, al mag er meer verscheidenheid aan thema's aangeboden worden .

5.7 Welke werkvormen worden aangeboden in het godsdienstonderwijs?

Er worden in totaal zes didactische werkvormen opgenoemd, waar de nadruk vooral ligt op het vertellen en het kringgesprek. Dit zijn de meest voorkomende werkvormen bij de godsdienstlessen aan het jonge kind. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het accent vooral ligt op luisteren en praten. Naast het vakgebied muziek komen andere vakgebieden als beeldende vorming en drama weinig aan bod.

7. Conclusie

In dit hoofdstuk wordt de gehele conclusie van zowel het theorieonderzoek als het praktijkonderzoek gegeven.

In dit onderzoek is getracht door middel van een theorie- en een praktijkonderzoek een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag:

"Hoe kan het jonge kind meer betekenis verlenen aan bijbelverhalen?"

Op deze onderzoeksvraag is het volgende antwoord te geven:

In dit onderzoek komt het belang van het vertellen van bijbelverhalen aan het jonge kind in zowel het theorie- als het praktijkonderzoek duidelijk naar voren. Men hecht waarde aan het feit dat ieder kind recht heeft op deze kennis, waardoor het kind tot een eigen levensbeschouwing kan komen. Deze levensbeschouwing is voortdurend in ontwikkeling. Vanaf het vierde levensjaar wordt bij het jonge kind op een christelijke basisschool de basis gelegd door verhalen te vertellen uit de bijbel. Dit onderzoek gaat uit van de bijbelverhalen uit een godsdienstmethode. Het praktijkonderzoek heeft de problematiek van de betekenisverlening van het jonge kind bevestigd. Storende factoren als moeilijke begrippen of taalgebruik, verhaallengtes en onderwerpen die niet aansluiten bij de belevingswereld van het jonge kind belemmert de eigen betekenisverlening van het jonge kind. In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag hoe het jonge kind meer betekenis kan verlenen aan de verhalen uit de bijbel. Om antwoord te kunnen geven is er eerst gekeken naar de ontwikkeling van het jonge kind. Het jonge kind van vier- en vijf jaar is volop in ontwikkeling, dat wil zeggen dat er veel veranderingen voordoen op lichamelijk, cognitief, creatief en sociaal-emotioneel gebied. Kenmerken van het jonge kind zijn de prikkelbaarheid, rijke fantasie en verbeeldingskracht. Ook in de levensbeschouwelijke ontwikkeling komen deze kenmerken terug. Het jonge kind wordt vooral geprikkeld met onderwerpen die de eigen belevingswereld aanspreken waarbij de begeleiding van de leerkracht het denken en handelen op een hoger plan kan brengen. Voorwaarde hiervoor is een positieve vertrouwensrelatie met de omgeving waar ook de leerkracht een belangrijk aandeel in heeft. De 'volwassenen' vormen de identificatiefiguren voor het jonge kind. Het jonge kind heeft de innerlijke drang om de volwassen wereld te begrijpen en hier aan deel te nemen. Dit is terug te zien in hun spel, dat ook een belangrijk onderdeel is in de wijze van leren van het jonge kind. Juist deze kenmerken dienen gestimuleerd te worden, óók in het godsdienstonderwijs. Er moet worden uitgegaan van de behoeften van het jonge kind dat aansluit bij een bijbelverhaal en niet andersom. Hier ligt de essentie van de kracht van het godsdienstonderwijs aan het jonge kind. Dit betekent dat de leerkracht steeds moet uitgaan van het jonge kind en daarbij een eigen weg in de handelwijze met het bijbelverhaal aandurft en vertrouwen heeft in de eigen inzichten en kwaliteiten. Een bijbelverhaal dient sowieso een thema te bevatten die zijn aansluiting vindt bij de belevingswereld van het jonge kind. Vervolgens dienen er meerdere open werkvormen aangeboden te worden, dat wil zeggen dat de werkvormen ervoor zorgen dat het jonge kind persoonlijke wordt betrokken en waarbij het eigen denken en handelen wordt gestimuleerd. Dit houdt ten eerste in dat er meerdere middelen zijn om het thema uit het

bijbelverhaal te behandelen. Ten tweede kunnen andere vakgebieden betrokken worden, waardoor de meerdere intelligenties van het jonge kind wordt aangesproken. In onderstaand schema wordt de wisselwerking tussen de drie aspecten weergegeven.



Wanneer het jonge kind niet betrokken is, zal het niet tot levensbeschouwelijk leren komen. Het jonge kind moet centraal staan. Door middel van open werkvormen zal het bijbelverhaal meer betekenis hebben want het eigen denken en handelen wordt gestimuleerd. Dit leidt tot beter levenbeschouwelijk leren.

8. Aanbevelingen

De conclusie vereist een creatieve voorbereiding en een gedurfde aanpak om het jonge kind meer betrokken te laten zijn bij de bijbelverhalen. Een goede voorbereiding is nodig om het jonge kind op de juiste manier te prikkelen, te denken aan de open werkvormen. Aan de hand van deze conclusie zijn er drie aanbevelingen ontstaan:

1. Een onderzoek naar hoe de voorbereiding vorm moet krijgen zodat er gesproken kan worden van een kwalitatieve godsdienstles aan het jonge kind.
2. Een onderzoek naar het christelijke beleid van meerdere christelijke basisscholen ten aanzien van het jonge kind en in hoeverre dit aansluit in de praktijk.
3. Een groter onderzoek in hoeverre verschillende godsdienstmethoden aansluiten bij de (levensbeschouwelijk) ontwikkeling van het jonge kind.

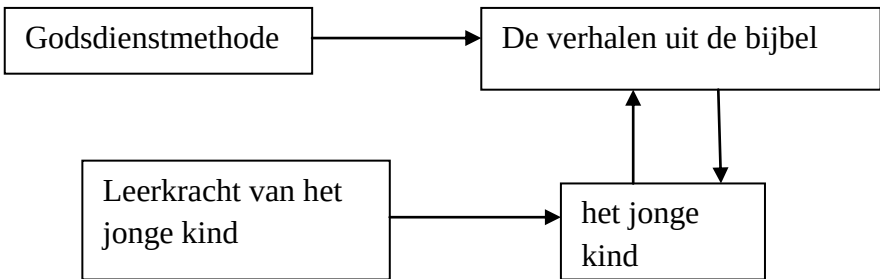
Bibliografie

- Berg, B. v., Steenis, A. v., & Valk, J. d. (2007). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bulckens, J., & Roebben, B. (2001). *Zin in leven Godsdidactiek voor het lager onderwijs Deel 1*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Deurloo, K., Dorssen, H. v., & Eykman, K. (2001). *En dat is zeven!* Kampen: Ten Have Baarn.
- Drane, J. (2004). *Nieuwe encyclopedie van de bijbel*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- Eijkeren, M. v. (2005). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Geurts, T., Hilverda, W., Klein Tuente, A., & Tilburg, P. v. (1996). *Sporen naar zin, basisbegrippen*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Hoogenkamp, D. H., Meiden, D. W., & Stolk, D. W. (2005). *Mijn wereld Bijbel*. Heerenveen: Uitgeverij NBG.
- Jansen - Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: van Gorcum.
- Kushner, H. S. (1987). *Als kinderen over God vragen*. Baarn: Ten Have.
- Marijnissen, L. (1998). *Liep Jezus over het water?* Baarn: Gooi en Sticht.
- Parlevliet, L. J., Berg, B. v., & Zondervan, T. (2013). *Het kind en de grote verhalen, Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- Schepper, J. d. (2004). *Levensbeschouwing ontwikkelen didactiek voor levensbeschouwing/godsdienst in het primair onderwijs*. Hilversum: Kwintessens Uitgevers.
- Valstar, J., & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen & ontdekken vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV uitgevers.

Bijlagen

- Verantwoording onderzoeksopzet
- Onderzoeksinstrument

Verantwoording onderzoeksopzet

Naam + studentnummer	Jessica v.d. Wal, 95478
Onderwerp	De bijbel en het jonge kind
E-mailadres	jessica.van.der.wal@student.stenden.com
Datum	Januari 2013
1.1 Doelstelling	Leerkrachten handvaten geven om de kwaliteit en de betekenisverlening van het jonge bij bijbelverhalen te vergroten.
1.2 Ethische verantwoording	Dit onderzoek is ethisch aanvaardbaar ter verbetering van de kwaliteit van het godsdienstonderwijs aan het jonge kind. De leerkrachten zullen vrijwillig deelnemen aan de enquête waarbij de gegevens anoniem verwerkt worden.
1.3 Onderzoeksvraag	Hoe kan het jonge kind (vier- en vijf jaar) meer betekenis verlenen aan bijbelverhalen?
1.4 Type vraag (frequentie/verschil/samenhang)	Samenhangonderzoeksvraag, want het gaat om de relatie tussen de ontwikkeling van het jonge kind en het vertellen van bijbelverhalen.
1.5 Eenheden	De leerkrachten van het jonge kind (vier- en vijf jaar).
1.6 Eigenschappen	Ontwikkeling van het jonge kind en de bijbel.
1.7 Controle begrippen en conceptueel model	 <pre> graph TD A[Godsdienstmethode] --> B[De verhalen uit de bijbel] C[Leerkracht van het jonge kind] --> D[hhet jonge kind] D --> B B --> D </pre>
1.8 Benodigde tijd en planning	6 maanden
1.9 Benodigd geld	Ruim 100 euro voor afdrukwerk en benzinekosten.
1.10 Bereikbaarheid en bereidheid respondenten	Met toestemming van bovenschoolse directie hebben de respondenten de enquête persoonlijk van mij ontvangen.
2.1 Is nadere informatie nodig?	O Nee, omdat ... (ga door naar 3.1) X Ja.
2.2 Zoektermen	Nederlands: ontwikkeling, jonge kind, betekenisverlening, levensbeschouwing.
2.3 Randvoorwaarden voor het zoeken	Tijd voor bronnenonderzoek: eerste 3 maanden. Geld: gebruikelijke kosten. Alleen literatuur in het Nederlands.
2.4 Informatiebronnen	Berg, B. v., Steenis, A. v., & Valk, J. d. (2007). <i>Geloof je het zelf?!</i> Levensbeschouwelijk leren in het onderwijs. Bussum: Uitgeverij Coutinho. Bulckens, J., & Roebben, B. (2001). <i>Zin in leven Godsdidactiek voor het lager onderwijs Deel 1</i> . Leuven: Uitgeverij Acco. Deurloo, K., Dorssen, H. v., & Eykman, K. (2001). <i>En dat is zeven!</i> Kampen:

	Ten Have Baarn. Drane, J. (2004). <i>Nieuwe encyclopedie van de bijbel</i>. Kampen: Uitgeverij Kok. Eijkeren, M. v. (2005). <i>Pedagogisch-didactisch begeleiden</i>. Baarn: HBuitgevers. Geurts, T., Hilverda, W., Klein Tuente, A., & Tilburg, P. v. (1996). <i>Sporen naar zin, basisbegrippen</i>. Budel: Uitgeverij Damon. Hoogenkamp, D. H., Meiden, D. W., & Stolk, D. W. (2005). <i>Mijn wereld Bijbel</i>. Heerenveen: Uitgeverij NBG. Jansen - Vos, F. (2008). <i>Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw</i>. Assen: van Gorcum. Kushner, H. S. (1987). <i>Als kinderen over God vragen</i>. Baarn: Ten Have. Marijnissen, L. (1998). <i>Liep Jezus over het water?</i> Baarn: Gooi en Sticht. Parlevliet, L. J., Berg, B. v., & Zondervan, T. (2013). <i>Het kind en de grote verhalen, Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs</i>. Amersfoort: Kwintessens. Schepper, J. d. (2004). <i>Levensbeschouwing ontwikkelen didactiek voor levensbeschouwing/godsdiens in het primair onderwijs</i>. Hilversum: Kwintessens Uitgevers. Valstar, J., & Kuindersma, H. (2008). <i>Verwonderen & ontdekken vakdidactiek godsdiens primair onderwijs</i>. Amersfoort: NZV uitgevers.
2.6 Gebruik bestaande gegevens	X Nee
3.1 Mijn onderzoek is beschrijvend	Mijn onderzoek is beschrijvend want het gaat om een beschrijving van de twee kenmerken: het jonge kind en de bijbelverhalen.
4.1 Experiment ?	X Nee (ga door naar 4.5)
4.5 Survey?	Ik maak gebruik van een survey, want ik ben niet op zoek naar een causaal verband.
4.6 Causaliteit?	Ik wil causale uitspraken doen: X Nee (ga door naar 5.1)
5.1/2 Eenheden, populatie en steekproef?	Mijn eenheden, te weten de leerkrachten van het jonge kind (vier- en vijf jaar) vormen tezamen de populatie alle leerkrachten van het jonge kind (vier- en vijf jaar) van PCBO Smallerland te Drachten. Uit deze populatie trek ik een steekproef: X Nee, ik betrek de gehele populatie in mijn onderzoek (ga door naar 6.1)
6.1 Van kenmerk tot variabele	Ik wil de volgende kenmerken meten (zie 1.5): Leeftijd, werkervaring, christelijke onderwijsvisie, hantering godsdienstmethode, voorbereidingstijd, werkvormen. De volgende van deze kenmerken zijn nogal complex en/of abstract: ... Ik definieer deze kenmerken als volgt: Christelijke onderwijsvisie = grondredenen om christelijke onderwijs te geven aan het jonge kind en de uitwerking ervan. Hantering godsdienstmethode- gebruik = toepassing van de methode in het godsdienstonderwijs. Werkvormen = de mate van gebruik van werkvormen die van toepassing zijn bij het godsdienstonderwijs.

6.2 Dataverzamelings-methode?	Ik maak gebruik van een schriftelijk interview als dataverzamelingsmethode, omdat ik standpunten en attitudes wil vastleggen.
6.3 Ga ik (on)gestructureerd data verzamelen?	Ik ga ongestructureerd data verzamelen, omdat ik niet weet wat voor antwoorden ik kan verwachten.
6.4 Ga ik (in)direct data verzamelen?	Ik ga direct data verzamelen, omdat het niet om bedreigende onderwerpen gaat, waarvan men zich meestal wel goed bewust is.
6.5 Meetniveau	Het meetniveau van mijn kenmerken is als volgt: hantering godsdienstmethode, voorbereidingstijd, werkvormen. Kenmerk: leeftijd, Meetniveau: Rationiveau Kenmerk: werkervaring, Meetniveau: Rationiveau Kenmerk: christelijke onderwijsvisie, Meetniveau: Nominaal niveau. Kenmerk: hantering godsdienstmethode, Meetniveau: Ordinaal niveau. Kenmerk: voorbereidingstijd, Meetniveau: Rationiveau. Kenmerk: werkvormen, Meetniveau: Ordinaal niveau
6.6 Betrouwbaarheid van de meting(en)	Mijn verwachting van de betrouwbaarheid van de meting(en) is in orde. Respondenten kunnen de vragen naar eigen inzicht invullen, waarbij er sprake kan zijn van toeval door gevoelens de vragen oproepen bij de geïnterviewde.
6.7 Validiteit van de meting(en)	Mijn verwachting van de validiteit van de meting(en) is dat ik gemeten heb wat ik beoogde te meten. Omdat ik gebruik van open vragen die toegespitst zijn op de aangegeven kenmerken. (Ik maak gebruik van: O bestaande gegevens; ga door naar 7.1, X het mondelinge/schriftelijke interview; ga door naar 8.1, O observatie; ga door naar 9.1)
8.1a Voordeel gebruik interviews	Het voordeel van het gebruik van interviews is dat je standpunten en gevoelens kan vastleggen.
8.1b Nadeel gebruik interviews	Het nadeel van het gebruik van interviews is de non-respons en de tijd die de respondenten beschikbaar stellen om de enquête in te vullen.
8.2 Mondeling, telefonisch of schriftelijk?	Ik kies voor een schriftelijk interview, omdat het tijd bespaart, goedkoop, anoniem en ter voorkoming van sociale wenselijkheid.
8.3 Individueel of groepsgewijs?	Ik kies voor een individuele omdat de betrouwbaarheid van het onderzoek te bevorderen.
8.4 Open en/of gesloten vragen?	Ik kies voor open vragen, omdat ik niet weet wat voor antwoorden ik kan verwachten en ik meer inzicht wil verwerven in het 'waarom' van het handelen van de leerkracht. (zorg dat dit correspondeert met wat je bij 6.3 hebt ingevuld)
8.5 Voorbeelden van vragen	Ik ga het volgende soort vragen stellen: Open vragen
8.6 Voorbeelden van antwoord-mogelijkheden	Daarop kan als volgt geantwoord worden: De antwoordmogelijkheden zijn vooraf niet gegeven.
8.7 Opbouw vragenlijst	De topics in mijn vragenlijst zullen als volgt gepresenteerd worden: - Algemene gegevens

	- Methode - Kinderbijbel - Werkvormen - Voorbereiding - Persoonlijke tevredenheid
--	---

Onderzoeksinstrument

Enquête

Beste leerkracht van het jonge kind,

mijn naam is Jessica v.d. Wal, pabo studente aan Stenden Hogeschool te Leeuwarden. Deze enquête is onderdeel van mijn afstudeeronderzoek in het kader van het jonge kind (4 en 5 jaar) en de bijbel. Via deze enquête hoop ik inzicht te krijgen in de bevindingen van de leerkracht van het jonge kind wat betreft het behandelen van de Bijbelse feesten Kerst en Pasen. Ook stel ik u algemene vragen over uw godsdienstonderwijs aan het jonge kind. Graag wil ik u vragen om deze enquête individueel en zo eerlijk en betrouwbaar mogelijk in te vullen. De gegevens zullen anoniem verwerkt worden.

Graag wil ik u vragen om de ingevulde enquête in te leveren bij u directie **voor a.s. vrijdag 29 november**. Op deze datum zal ik alle enquêtes weer op komen halen.

Ik dank u vast hartelijk!

1. Algemene informatie

1. Wat is uw geslacht?

☐ man ☐ vrouw

2. Wat is uw leeftijd?

.....

3. Hoelang bent u werkzaam in het onderwijs aan vier- en vijfjarige kinderen?

.....

4. Kunt u omschrijven wat voor u de reden is om in het christelijk onderwijs te werken?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Hoe ervaart u uw eigen godsdienstlessen met vier- en vijfjarige kinderen?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Vindt u bijbelverhalen vertellen in het algemeen van belang voor vier- en vijfjarige kinderen? Waarom wel/niet?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Welke methode gebruikt u voor het godsdienstonderwijs?

.....

8. Wat zijn volgens u de pluspunten van deze godsdienstmethode?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Wat zijn volgens u de minpunten van deze godsdienstmethode?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Wat zou u willen veranderen aan de godsdienstmethode?

.....
.....
.....
.....
.....

11. Op basis van welke criteria kiest u een kinderbijbel?

.....
.....
.....
.....
.....

12. Leest u voor uit een kinderbijbel aan vier- en vijfjarige kinderen?

Kruis 1 mogelijkheid aan, dat voor u persoonlijk van toepassing is!

- ☐ *Dagelijks.*
- ☐ *Minstens één keer per week.*
- ☐ *Minstens één keer per maand.*
- ☐ *Minstens één keer per jaar.*
- ☐ *Zelden of nooit.*

13. Welke kinderbijbel(s) gebruikt u in de kleuterklas?
(Alleen de titel(s) vermelden)

.....
.....
.....
.....
.....

14. Noem maximaal 3 didactische werkvormen die u gebruikt bij uw godsdienstlessen aan vier- en vijfjarige kinderen. Geef bij elke didactische werkvorm uw motivatie.

1.....

2.....

3.....

15. Hoeveel voorbereidingstijd besteedt u ongeveer aan een godsdienstles?

..... *minuten*.

16. Hoe tevreden bent u over uw eigen godsdienstlessen aan vier- en vijfjarige kinderen?
Kruis 1 mogelijkheid aan, dat voor u persoonlijk van toepassing is.

- ☐ *Heel erg tevreden.*
- ☐ *Tevreden.*
- ☐ *Ten dele (on)tevreden.*
- ☐ *Ontevreden.*
- ☐ *Heel erg ontevreden.*

