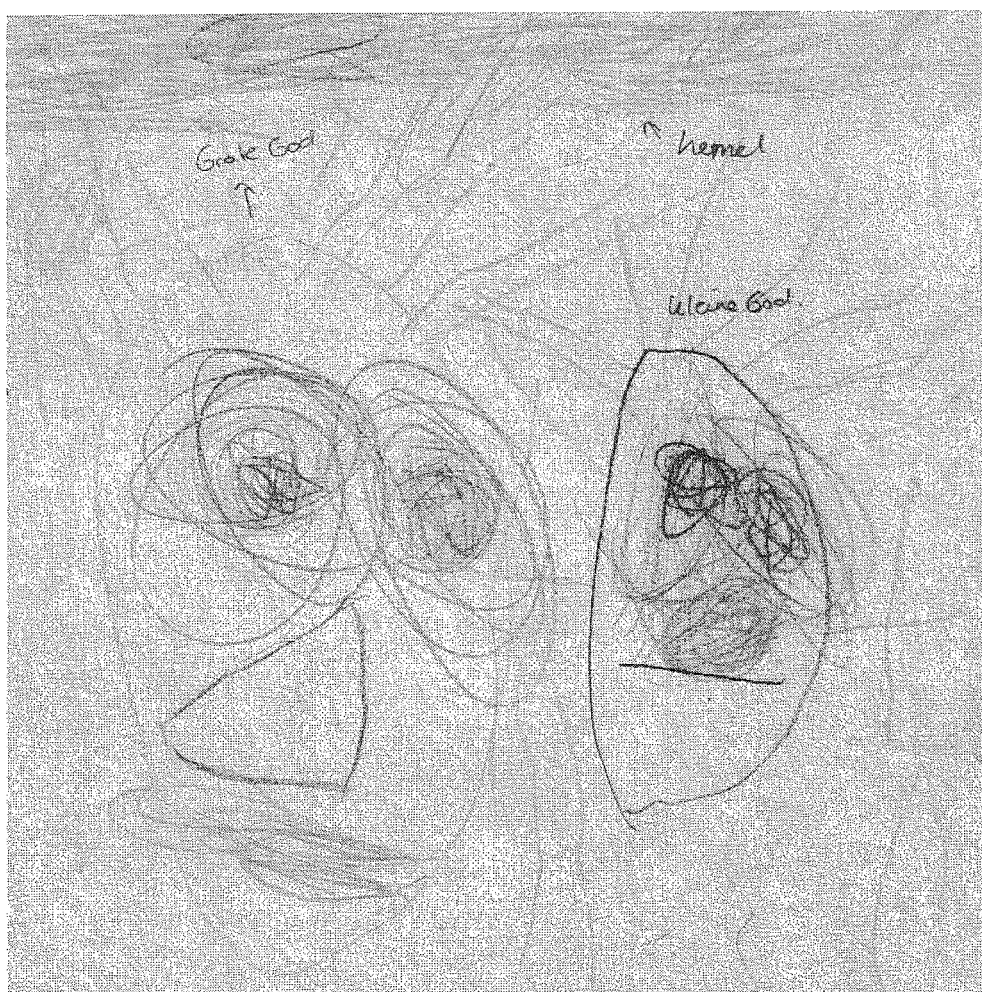


Op zoek naar zin in een wondere wereld

Een godsdienstpsychologisch en godsdienstpedagogisch
onderzoek naar de geloofsbegeleiding van de kleuter



Op zoek naar zin in een wondere
wereld : Een godsdienstpsychologisch
en godsdienstpedagogische onderzoek
naar de geloofsovertuiging van de
kleuter / Bertjan van de LAGEMAAT
— 2006
Godsdienstpsychologie

april 2006

doctoraalscriptie van Bertjan van de Lagemaat
hoofdbegeleider: Prof. dr. T.H. Zock
meelezer: Prof. dr. J.J. de Lange

Inhoudsopgave

Voorwoord	i
Inleiding	01
Hoofdstuk 1: Ontwikkelingspsychologische visies op de kleuter	06
§ 1.1 Visie op het kind, enkele historische notities	08
§ 1.2 Visie op ontwikkeling	11
§ 1.3 Thema's in de belevingswereld van de kleuter	16
Hoofdstuk 2: De religieuze ontwikkeling van de kleuter	21
§ 2.1 Zingeving, godsdienst en godsbeeld in psychologisch perspectief	23
§ 2.2 Visies op de religieuze ontwikkeling van het kind	28
§ 2.3 Religieuze ontwikkelingsmodellen	34
§ 2.4 Religieuze beleving in de kleutertijd	44
Hoofdstuk 3: Onderzoek naar godsdienstpedagogisch werkmateriaal voor kleuters	46
§ 3.1 Jeugdwerkbureau Lava	47
§ 3.2 Onderzoeksopzet	48
§ 3.3 Verantwoording categorieën	51
§ 3.4 Inventarisatie	58
§ 3.5 Analyse 'Beginnen maar' en 'Kom in de Kring'	61
§ 3.6 Slotanalyse van het werkmateriaal van Lava	69
Conclusie	72
Bibliografie	81
Bijlage	Korte beschrijving van het onderzochte werkmateriaal

Voorwoord

Een periode van anderhalf jaar ben ik bezig geweest met deze doctoraalscriptie. Een periode waarin ik mijn interesse voor de geloofsontwikkeling in de kleuterleeftijd heb kunnen uitdiepen, en een periode waarin ik vol enthousiasme en volstrekt verantwoord prentenboeken mocht lezen. Een heerlijke periode dus waarin ik bezig kon zijn met datgene binnen de studie wat mij echt boeit.

Toch is het niet altijd even makkelijk geweest. Inspiratie is soms moeilijk vast te houden. Soms zit je domweg vast. Er waren momenten dat ik mij in de cellen van de faculteit gevangen voelde in een groot onoverzichtelijk project. Dan voelde ik mij net een kleuter die aan de ene kant vol enthousiasme de grote wonderde wereld tegemoet treedt, maar tegelijkertijd onzeker is en angstig, omdat het nog geen controle heeft over die wereld. Maar gelukkig komt er ook altijd een moment dat je antwoorden begint te vinden op je vragen en je langzaam overzicht begint te krijgen. En zo ligt hier dan toch een lijfijg afstudeerproject, waar ik met tevredenheid naar kan kijken.

Om nog maar eens de vergelijking te trekken met de kleuter, die geloofsbegeleiding nodig heeft om zich in het geloof te kunnen ontwikkelen, wil ik hier aangeven dat ik zonder scriptiebegeleiding nooit tot deze scriptie had kunnen komen. Daarom moet ik allereerst mijn hoofdbegeleidster Hetty Zock bedanken. Hetty heeft mij in de eerste jaren van mijn studie enthousiast gemaakt voor de religieuze ontwikkelingspsychologie en mij in dat enthousiasme begeleid door mij kennis te laten maken met ontwikkelingspsychologen als Erikson, Rizzuto en Fowler. Ik ben blij met de begeleiding die ik tijdens het schrijven van de scriptie heb gekregen. De opbouwende kritiek heeft mij geholpen, maar vooral ook de bevestiging dat ik met een interessant project bezig was en dat ik op de goede weg zat, ook al bleek de weg iets langer dan van te voren ingeschat.

Mijn tweede begeleider Jaap de Lange wil ik bedanken voor het feit dat hij mij na mijn kerkelijke scriptie opnieuw heeft willen begeleiden met mijn doctoraalscriptie. Dank voor de constructieve en nauwgezette bijdrage aan de scriptie. Het is goed wanneer iemand met een kritisch oog naar de tekst kijkt en het enthousiasme over bepaalde ontwikkelingspsychologen ook weet te relativiseren.

Jeugdwerkbureau Lava wil ik bedanken voor de mogelijkheid die ze mij hebben gegeven om mijn praktijkonderzoek te kunnen doen. Dank voor de vrijheid om rustig in de bibliotheek te mogen snuffelen en dank voor de openhartigheid waarmee mijn vragen werden beantwoord.

Verder wil ik hier mijn ouders bedanken voor hun niet aflatende steun. Mijn moeder wil ik bedanken voor haar deskundige adviezen en haar opbeurende woorden op momenten dat het tegengaat. Mijn vader voor de taalkundige correcties in de verschillende versies van de scriptie en zijn geduld en verstandige zwijgen op de goede momenten.

Wanneer je zolang met een project als een scriptie bezig bent, loop je het risico dat je langzaam vereenzaamt. Dankzij de gezelligheid in de cellen van de faculteit heb ik daar echter geen moment bang voor hoeven zijn. Er waren altijd studiegenoten om mij heen die mij wisten te verleiden tot pauze, mij stimuleerden weer aan het werk te gaan en voor goed gezelschap zorgden. Deze studiegenoten wil ik allemaal heel hartelijk bedanken. In het bijzonder wil ik Madelon hier noemen. Zij zat maandenlang iedere doordeweekse dag naast mij achter de computer. Wij waren gedurende die maanden elkaars geweten, lotgenoten en maatjes in moeilijke scriptietijden. Daarvoor mijn dank.

Tot slot wil ik Talitha bedanken. In deze scriptie heb ik het over het belang van veiligheid en over het onmisbare basisvertrouwen om goed te kunnen functioneren. Talitha is het die mij telkens weer die veiligheid biedt en dat vertrouwen geeft en dat is van onschatbare waarde.

Inleiding

Onderzoek doen naar de geloofsbeleving van kleuters. Veel mensen kijken mij vreemd aan, wanneer ik hen vertel dat ik daar voor mijn scriptie onderzoek naar wil doen. Mensen verwachten niet dat je kunt afstuderen op de geloofsbeleving van kleuters en vinden het bijzonder dat je je als theoloog bezig wilt houden met deze leeftijdsgroep. “Dat lijkt me nog niet makkelijk, om iets te zeggen over de geloofsbeleving van kleuters, daar is vast ook niet zoveel over bekend”, hoor je dan zeggen. Maar als ik iets meer vertel over mijn interesse, komen er vaak direct een aantal anekdotes naar boven over kleine kinderen die ooit iets bijzonders over God of geloven hebben gezegd. “Mijn neefje zei toen wij in Limburg langs een kruisbeeld aan de kant van de weg fietsten plotseling: “Jezus, au”. Of: “Ik vond het heel bijzonder hoeveel mijn zoon bezig was met God en de hemel toen zijn oma was overleden”. Het zijn hele simpele voorbeelden die verklaren dat kleuters wel degelijk bezig zijn met geloven.

In het jaar 2000 heb ik vanuit deze interesse onderzoek gedaan naar het godsbeeld van de kleuter op een protestant christelijke basisschool. Aan de hand van tekeningen en kringgesprekken probeerde ik te achterhalen wat kinderen nu precies bij God denken en hoe zij met het godsbegrip omgaan. Het leverde mij een bont scala aan tekeningen op waarin het kasteel waarin God woont werd verbeeld, God zijn huisdier werd uitgetekend en bij de oudere kleuters ook Jezus vaak in de tekeningen terug te vinden was. In de gesprekken werd duidelijk dat God ook heel concreet wordt ingezet in de belevingswereld van de kleuter. Bij de jongere kleuters van vier jaar oud bleek het beeld van God vooral een rol te spelen in vragen rond leven en dood. Dit komt voornamelijk omdat God door hen in de hemel wordt gesitueerd, net als de dode mensen. Dit kan ik het best illustreren met een voorbeeld. Op mijn vraag “Waar is God?”, antwoordde een van de kinderen: “God woont in de hemel”, waarop een ander kind direct reageerde: “Dan is God dood, want als je dood bent ga je naar de hemel”. De groep concludeerde vervolgens dat God dan waarschijnlijk vooral bezig is de mensen op te vangen die overleden zijn.

Bij dit voorbeeld valt op dat existentiële vragen rond leven en dood door de kleuter op een heel concrete manier in verband worden gebracht met God. God wordt daarbij beschreven als een uitvergroting van een menselijke persoon, met bovenmenselijke krachten. Het is een figuur die in de hemel woont en zich daar bezig houdt met de dode mensen en dieren die ook in de hemel wonen. De oudere kleuters van vijf en zes jaar oud bleken een nog breder beeld te hebben van God. Ook in de beleving van deze groep is God een concrete realiteit, maar niet alleen in de hemel, ook op aarde zien zij hem ingrijpen. Deze groep associëerde God met de figuur van Jezus die goede werken verricht en in de wereld de mensen helpt.

Door dit onderzoek op een protestant christelijke basisschool ben ik gefascineerd geraakt door de belevingswereld van de kleuter, waarin mythische beelden rond God en het ontstaan van de wereld schijnbaar moeiteloos worden gecombineerd met de concrete werkelijkheid waarin de kleuter leeft. Daaruit blijkt namelijk dat kinderen al op vroege leeftijd niet alleen leren over God en geloven, maar deze

kennis en ervaring ook inzetten in het verklaren van de wereld om hen heen en de betekenisgeving van die wereld in hun leven. Dat maakt dit onderzoek in het bijzonder interessant, omdat hieruit blijkt dat kinderen in de kleutertijd niet alleen gevoelig zijn voor kennisoverdracht, in dit geval geloofsoverdracht, maar ook voor het functioneel inzetten van geloven in hun zoektocht naar betekenis en zin in het leven. Iets wat door veel mensen pas als mogelijkheid wordt gezien voor kinderen in de puberteit. Mijn bijzondere interesse ligt in dit onderzoek dan ook vooral bij de vraag hoe existentiële vragen door kleuters in verband worden gebracht met deze God.

Kleuterleeftijd als fase waarin de basis wordt gelegd voor een duurzaam wereldbeeld.

Het idee dat kinderen juist in de kleuterleeftijd voor het eerst bewust bezig zijn met existentiële vragen wordt bevestigd door verschillende ontwikkelingspsychologische theorieën. Dat daarbij religie ook een belangrijke rol kan spelen wordt in de religieuze ontwikkelingstheorie van James W. Fowler naar voren gebracht.¹De kleuterleeftijd valt in Fowlers theorie in de overgangsfase van een intuïtief projekterend geloof naar een mythisch letterlijk geloof. In deze fase ontwikkelt de mens volgens Fowler duurzame beelden die de wereld bij elkaar houden. Deze beelden vormen een basis die invloed blijft hebben in latere fasen van het leven. In deze leeftijdsfase wordt als het ware voor het eerst een basaal wereldbeeld vormgegeven en geordend. Dat maakt de religieuze ontwikkeling en de begeleiding daarvan in de kleuterleeftijd dus extra interessant.

Opvallend is dat in strijd met deze conclusie, bij onderzoek naar de religieuze ontwikkeling nog veel te veel en eenzijdig wordt ingezoomd op de leeftijdsfase van de puberteit, omdat in die periode de mens echt gevormd zou worden. Deze nadruk komt voort uit de praktijk dat kinderen in de puberteit voor het eerst bewust en zelfstandig besluiten of zij iets met het geloof willen doen. Het is de fase waarin het door de ouders en omgeving aangeboden 'geloof' worden overgenomen en verder wordt ontwikkeld of wordt afgestoten. Er wordt veel gepraat over de ontkerkelijking onder jongeren en het breken van deze leeftijdsgroep met de geloofstraditie. Om tot uitspraken te kunnen komen over de oorzaken van dit gegeven, zijn over de religieuze ontwikkeling van kinderen in de puberteit vele publicaties verschenen.

Op het gebied van de religieuze ontwikkeling van de kleuter is veel minder onderzoek gedaan. Dat staat in contrast met het beeld dat Fowler schetst, wanneer hij zegt dat de basis van duurzame beelden die de wereld voor het kind bij elkaar houden wordt gelegd in de kleuterfase. Als je alleen naar de puberteit kijkt dan mis je dus de eerste essentiële fase waarin het wereldbeeld wordt gevormd en de basis voor de religieuze ontwikkeling wordt gelegd. Met mijn onderzoek wil ik het belang van de kleuterfase in de religieuze ontwikkeling recht doen.

¹James W. Fowler, *Stages of Faith, the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco (1981).

Geloofsbegeleiding in de kleuterleeftijd.

Juist vanuit de gedachte dat de kleuterfase zo'n belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van het wereldbeeld en daarmee dus ook bij existentiële vraagstukken die hiermee verband houden, wil ik gaan kijken naar de mogelijkheden die er zijn om kleuters in deze ontwikkeling te begeleiden. Ik kies hierbij heel nadrukkelijk voor de term 'begeleiden' en niet voor de term 'leiden'. Het gaat mij er niet om dat de kleuter met alle geweld zo snel mogelijk naar een nieuwe fase wordt geleid. De focus moet naar mijn idee liggen in het aansluiten op de belevingswereld en het begripsvermogen van de kleuter. Op deze wijze krijgt het kind de gelegenheid om op eigen wijze en tempo de religieuze beleving vorm te geven en in te zetten. Ik spreek in deze scriptie dan ook liever over 'geloofsbegeleiding' dan over 'geloofsoverdracht'. In de veel gebruikte term geloofsoverdracht ligt naar mijn mening te eenzijdig de nadruk op de overdracht van geloofskennis, terwijl volgens mij de nadruk in de kleuterleeftijd meer moet liggen in de begeleiding.

Opzet van het onderzoek

- Doelstelling

Op basis van de aanleiding voor het onderzoek naar de geloofsbeleving bij kleuters, zoals ik het hierboven heb omschreven ga ik uit van een tweeledige doelstelling. Mijn onderzoek in deze scriptie heeft namelijk een kennisdoel en een praktijkdoel.

De eerste doelstelling is **Het zichtbaar maken van het belang van existentiële vragen in de belevingswereld van de kleuter en de rol die religieuze beleving daarbij kan spelen.** Dit kennisdoel is nodig, omdat naar mijn mening in discussies over geloofsbegeleiding en geloofsoverdracht bij kinderen te weinig aandacht is voor de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden en waarin juist 'beleving' centraal staat in tegenstelling tot kinderen van een iets hogere leeftijd die meer gevoelig zijn voor traditieoverdracht.

De tweede doelstelling is om **met behulp van inzichten in de belevingswereld van de kleuter, te onderzoeken of er verbeteringen mogelijk zijn in werkmateriaal dat bestemd is voor de geloofsbegeleiding van kleuters.**

- Vraagstelling

De hoofdvraag van het onderzoek dat uit deze doelstellingen is afgeleid luidt dan: **Wat is de rol van de eigen belevingswereld in de geloofsontwikkeling van kleuters en hoe kunnen kleuters daarbij door voor hen ontwikkeld werkmateriaal worden begeleid?**

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, moet eerst gekeken worden hoe de belevingswereld van de kleuter er uitziet. Mijn eerste deelvraag is dan ook: **Wat is de belevingswereld van de kleuter?** Bij de beantwoording van deze vraag maak ik gebruik van hedendaagse pedagogen en ontwikkelingspsychologen,

zoals Rita Kohnstamm, die in deel 1 van haar *kleine ontwikkelingspsychologie*² ingaat op de cognitieve ontwikkeling van kleuters en de taalontwikkeling, maar ook ingaat op de fantasie en de creativiteit in de kleuterfase. Verder bespreek ik Martine Delfos, die in het boek *Ontwikkeling in vogelvlucht*³ de verschillende ontwikkelingspsychologische theorieën langsloopt en in de kleuterleeftijd vooral stilstaat bij de taalontwikkeling en Michael Cole die in het boek *The Development of Children*⁴ ingaat op de samensmelting van logisch en magisch denken in de kleuterleeftijd en veel aandacht heeft voor de theorieën die kritiek leveren en verder bouwen op de theorie van Piaget.

De tweede deelvraag die ik wil behandelen is de vraag: **Wat zeggen religieuze ontwikkelingstheorieën over de geloofsbeleving van de kleuter?** Nadat ik met de eerste deelvraag antwoord heb proberen te vinden op de vraag naar de algemene belevingswereld van de kleuter, wil ik met deze tweede vraag kijken naar de religieuze ontwikkeling van de kleuter. Ik zal verschillende onderzoekers op het gebied van de religieuze ontwikkeling laten passeren, waaronder Oser en Gmünder, Langeveld en Fowler.

De derde deelvraag die ik wil behandelen om tot een antwoord op mijn vraagstelling te komen is de vraag: **Op welke manier worden kleuters, als het gaat om voor hen ontwikkeld werkmateriaal, begeleid in de geloofsontwikkeling?** Om deze vraag te kunnen beantwoorden wil ik een praktijkonderzoek verrichten bij het kerkelijke Jeugdwerkbureau LAVA. Ik wil dat doen door een document-analyse te maken van het materiaal dat LAVA gebruikt bij activiteiten voor kinderen in de kleuterleeftijd. Centraal in deze analyse staat de vraag hoe existentiële vragen uit het leven van de kleuter in de documenten worden verbonden met God.

De laatste deelvraag luidt: **in hoeverre sluit het door mij onderzochte materiaal voor de geloofsbegeleiding aan bij de belevingswereld van de kleuter zoals die in de besproken ontwikkelingstheorieën wordt beschreven?** Deze vraag wil ik beantwoorden door, de in de document-analyse gevonden resultaten, te toetsen aan de bevindingen over de religieuze belevingswereld van de kleuter aan de hand van de theorie van Fowler en de hedendaagse pedagogische theorieën.

In mijn conclusie wil ik aan de hand van het verrichte onderzoek antwoord geven op de hoofdvraag en vervolgens eventuele aanbevelingen doen die kunnen bijdragen bij het begeleiden van kleuters in de geloofsontwikkeling en die aansluiten op de belevingswereld van de kleuter.

²Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002).

³Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003).

⁴Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001).

Hoofdstukindeling

Mijn scriptie is als volgt opgebouwd:

Hoofdstuk 1: Ontwikkelingspsychologische visies op de kleuter

In dit hoofdstuk ga ik in op mijn eerste deelvraag. Ik bespreek daarbij verschillende algemene ontwikkelingspsychologische theorieën van o.a. Piaget en Erikson en beschrijf hoe hier door hedendaagse ontwikkelingspsychologen mee wordt omgegaan. Ik ga hierbij vooral in op de fantasie en het magisch denken van de kleuter en op de cognitieve ontwikkeling van de kleuter. In dit hoofdstuk maak ik gebruik van het werk van hedendaagse ontwikkelingspsychologen als Delfos, Kohnstamm en Cole. De theorieën van Erikson en Piaget behandel ik vanuit hun perspectief. Het is niet mijn bedoeling werk van Piaget en Erikson apart te bespreken en te behandelen.

Hoofdstuk 2: De religieuze ontwikkeling van de kleuter

In het tweede hoofdstuk bespreek ik de verschillende visies op religieuze ontwikkeling aan de hand van religieuze ontwikkelingspsychologen, waaronder Oser, Gmünder, Langeveld, Schweitzer en Fowler. Ik bespreek in dit hoofdstuk ook de kritiek die er op de verschillende theorieën te geven zijn. Ten slotte wil ik in dit hoofdstuk laten zien in hoeverre de visie op de algemene belevingswereld van de kleuter en de visie op de religieuze ontwikkeling van de kleuter zich tot elkaar verhouden en op elkaar toepasbaar zijn.

Hoofdstuk 3: Onderzoek naar godsdienstpedagogisch werkmateriaal voor kleuters

Hoofdstuk 3 wil een beschrijving geven van wat voor materiaal gebruikt wordt bij de geloofsbegeleiding van kleuters. Hiervoor wil ik inventariseren welk materiaal het jeugdwerkbureau LAVA aanbiedt en bij de beschrijving daarvan specifiek kijken naar de vraag hoe existentiële vragen in dit materiaal in verband wordt gebracht met God.

Vervolgens wil ik in dit hoofdstuk een analyse maken van twee werkmethodes die ontwikkeld zijn voor kleuters. De analyse zal gericht zijn op de vraag of de manier waarop in het werkmateriaal existentiële vragen in verband worden gebracht met God aansluit bij de religieuze beleving van de kleuter zoals die wordt uitgewerkt in de religieuze ontwikkelingstheorieën en bij de belevingswereld van de kleuter zoals beschreven in hoofdstuk 1.

Conclusie

In de conclusie wil ik aan de hand van de in hoofdstuk 3 gemaakte analyse nagaan in hoeverre het huidige werkmateriaal dat wordt gebruikt bij de geloofsbegeleiding van kleuters, aansluit bij de theorieën over de religieuze beleving van de kleuter. Op basis van het antwoord op die vraag wil ik vervolgens kijken of er verbeteringen in het werkmateriaal mogelijk zijn.

Hoofdstuk 1: Ontwikkelingspsychologische visies op de kleuter

Inleiding

In dit eerste hoofdstuk wordt ingegaan op ontwikkelingspsychologische visies op de kleuter. Hiervoor moet eerst duidelijk zijn wat we verstaan onder de term kleuter. Het is niet gemakkelijk hier een eenduidige omschrijving van te geven. In woordenboeken wordt deze term op *minimale* wijze uitgelegd. Van Dale beschrijft de kleuter als “klein kind, zowel jongen als meisje, m.n. onder de schoolleeftijd; thans beperkt tot 4 – 6 jaar”.⁵ Wolters Koenen is nog korter en geeft de beschrijving “kind van 4 – 6 jaar”.⁶ De Winkler Prins encyclopedie is ruimer in zijn definitie: “Kleuter: de benaming voor kinderen tussen drie en zes jaar. In de ontwikkelingspsychologie besteedt men veel aandacht aan de ontwikkeling van de taal, het waarnemen en het denken van de kleuter, vooral in verband met de vraag of reeds bij kleuters de ontwikkeling van deze functies opzettelijk moet worden gestimuleerd”.⁷

Wat uit deze beschrijving van de Winkler Prins in ieder geval duidelijk wordt, is dat de kleuterleeftijd een typische overgangsfase is waarin allerlei ontwikkelingen plaatsvinden. In de kleuterleeftijd verandert er veel voor kinderen: op het gebied van het cognitief begripsvermogen, op het gebied van de taal, emotioneel en sociaal. Vanwege de veranderingen op zoveel verschillende terreinen deelt iedere ontwikkelingspsycholoog de kleuterleeftijd net iets anders in. De ene psycholoog legt de nadruk op de cognitieve ontwikkeling, terwijl de ander meer de nadruk legt op de sociale ontwikkeling.⁸ Dit heeft gevolgen voor de afbakening van de kleuterleeftijd. Wanneer wij de kleuterleeftijd ruim nemen, loopt de kleuterperiode grofweg van het vierde levensjaar tot ongeveer het zesde levensjaar.

In het Engelse taalgebied wordt er gesproken over pre-schoolers⁹. Hier gaat men ervan uit dat de primary school (onze oude lagere school) begint wanneer het kind zes jaar oud is. De pre-schooler gaat naar de pre-school (onze oude kleuterschool). De kleuter zit dus niet meer alleen thuis of op de crèche. De kleuter gaat naar de pre-school, waar er sprake is van een leeromgeving en een verbreding van de sociale omgeving. De Nederlandse situatie is iets anders omdat er hier in principe

⁵ Van Dale, *Groot woordenboek der Nederlandse taal*, 13^e herziene uitgave (1999).

⁶ Wolters Koenen, *verklarend handwoordenboek der Nederlandse taal*, 27^e druk (1985).

⁷ *Grote Winkler Prins encyclopedie*, 9^e druk (1990-1993).

⁸ Van ontwikkelingspsychologen die de nadruk leggen op de cognitieve ontwikkeling van het kind, is Jean Piaget een goed voorbeeld. Op het gebied van de sociale ontwikkeling zou je de psycho-sociale ontwikkelingstheorie van Erik Erikson kunnen noemen. Op beide theorieën zal ik later in dit hoofdstuk terugkomen.

⁹ Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001) p.336.

geen onderscheid meer wordt gemaakt tussen de oude kleuterschool en lagere school. Deze twee zijn samengevoegd in de basisschool. De onduidelijkheid die daardoor ontstaat zien we bij de indeling van de kleuterleeftijd in de ontwikkelingspsychologische inleidingen van Kohnstamm¹⁰ en Delfos¹¹. Kohnstamm bespreekt de kleuterfase als onderdeel van de peuter- en kleuterleeftijd voorafgaand aan de schoolleeftijd, terwijl Delfos de kleuterleeftijd bespreekt als onderdeel van de schoolleeftijd.

Opvallend is dat geen enkele ontwikkelingspsycholoog die ik heb geraadpleegd zelf een definitie geeft van de kleuter. Het lijkt erop dat men de omschrijving van de kleuter als bekend veronderstelt en dat men daarbij uit gaat van een soort van 'common sense'. Het is daarom niet mogelijk verschillende definities aangaande de kleuter met elkaar te vergelijken. Wel wordt duidelijk dat wanneer men over de kleuter spreekt steeds uitgegaan wordt van bepaalde ontwikkelingsfasen. De kleuterleeftijd beslaat de oedipale fase van Freud, de pré-operationele fase van Piaget, en stadium drie van Erikson's Life cycle: initiatief versus schuld. Zo ontstaat er een beeld van de kleuter waarover 'common sense' lijkt te bestaan onder de ontwikkelingspsychologen.

De meest uitgewerkte omschrijving van de kleuter die ik heb gevonden is de volgende: "Kleuterperiode (4-6 jaar): De kleuterperiode komt overeen met wat tot voor kort de kleuterschooltijd werd genoemd. De kleuter is meer dan een peuter op andere kinderen gericht en beschikt meestal over een rijke fantasie. De kleuterleeftijd onderscheidt zich door zijn specifieke kenmerken nog altijd duidelijk van de lagere schoolperiode die op zesjarige leeftijd wordt ingeluid. In Engelstalige literatuur spreekt men van 'pre-school children'."¹²

In deze omschrijving wordt ingegaan op een aantal aspecten die voor de kleuterleeftijd van belang zijn. In de beschrijving wordt de fantasie van kleuters aangestipt en wordt aangegeven dat de omgeving van het kind zich uitbreidt, omdat het kind meer gericht is op andere kinderen, het komt los uit zijn egocentrisme. Er zijn echter ook een aantal aspecten in de kleuterleeftijd waar niet op ingegaan wordt in deze omschrijving. Ik zal in de volgende paragrafen laten zien dat ook aspecten als de cognitieve ontwikkeling van de kleuter, zijn¹³ concrete kijk op de werkelijkheid, zijn creativiteit en toenemende initiatief, van belang zijn wanneer wij de kenmerken van de kleuter proberen te omschrijven.

In het vervolg van dit hoofdstuk wil ik de verschillende aspecten die voor de kleuterleeftijd van belang zijn uitwerken, om zo een beeld te krijgen van de wereld waarin de kleuter zich begeeft en hoe hij die beleeft. Maar dat kan niet zonder eerst in te gaan op de visie van ontwikkeling op zichzelf, en kort in te gaan op de vraag hoe in het verleden tegen kinderen werd aangekeken.

¹⁰Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002).

¹¹Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003).

¹²Liesbeth van Beemen, *Ontwikkelingspsychologie*, Groningen (1995), p.17.

¹³Omwille van de leesbaarheid gebruik ik "zijn" en "hij" wanneer ik over de kleuter spreek. Uiteraard kan hierbij ook "haar" en "zij" ingevuld worden.

§ 1.1 Visie op het kind enkele historische notities.

De aandacht voor de ontwikkeling van het kind en de aandacht voor de kindertijd als een aparte levensfase is niet van alle tijden. De manier waarop tegenwoordig naar ontwikkeling wordt gekeken heeft zich pas aan het einde van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw ontwikkeld. Zeker in de Middeleeuwen was er nog geen aandacht voor het kind als kind. De Franse geschiedkundige Philippe Ariès zegt hier het volgende over:

“In de Middeleeuwen, tot aan het begin van de nieuwe tijd – en bij het gewone volk nog lang daarna – mengden kinderen zich onder de volwassenen zodra ze naar de gangbare opvatting de hulp van hun moeder of voedster niet meer nodig hadden. Dat moment was gekomen wanneer ze een jaar of zeven oud waren, slechts enkele jaren na het, voor onze begrippen zeer late, spenen. Ze werden dan zonder overgang opgenomen in de grote volwassen gemeenschap en deelden met jong en oud het dagelijks werk en spel. De ene, alomvattende stroom van het collectieve leven nam alle leeftijden en standen in zich op en liet niemand de tijd voor afzondering en intimiteit”¹⁴

In de Middeleeuwen was het kind eerst een afhankelijke baby. Wanneer het kind de borst was ontgroeid, werd het beschouwd als een kleine volwassene, die mee moest helpen in het gezin. Naar school gaan en leren was er, met uitzondering van de kinderen uit de hoogste standen, niet bij. Maar ook hier was het leren niet gericht op het kind of met aandacht voor het kind als kind. Het leren was erop gericht zo snel mogelijk als volwassene te kunnen functioneren in de volwassen wereld.

Tijdens de reformatie wordt er voor het eerst serieus over de opvoeding van kinderen gesproken. Niet alleen voor de hoogste standen, maar voor alle kinderen. Van de grote reformatoren is Luther de eerste die echt aandacht krijgt voor het kind. Hij ontwikkelde een eigen (geloofs-) opvoeding voor kinderen.¹⁵ Kinderen zijn bij hun geboorte nog naar alle kanten kneedbaar. Ze zijn bevekt door de erfzonde, maar zijn zelf nog onschuldig en schoon.¹⁶ De opvoeding was erop gericht om die eigen onschuldigheid zo veel mogelijk te behouden en godvruchtigheid te ontwikkelen. De methode van de (geloofs-) opvoeding bestond eruit het kind zo veel mogelijk te leren over het geloof door middel van gebeden, psalmen en de catechismus. Er was nu wel aandacht voor het kind, maar het was de christelijke leer die centraal stond in de opvoeding. Het ging erom van kinderen goede christenen te maken. Er was nog geen aandacht voor het kind zelf met zijn beleving en vragen.

¹⁴ Philippe Ariès, *De ontdekking van het kind: sociale geschiedenis van school en gezin*, vert. van *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* door L. Knippenberg en J. Tielens, Amsterdam (1973), p.388.

¹⁵ Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes, Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh (1992), p.33-42.

¹⁶ Ibidem, p.31.

Tijdens de Verlichting komt er voor het eerst aandacht voor het kind als kind. Het is Jean-Jacques Rousseau die met het boek *Emile sur l'education* voor het eerst een opvoedingsroman schrijft die gericht is op het kind zelf. Volgens Rousseau is het kind een onbeschreven blad, dat door de opvoeding van volwassenen alleen maar verpest wordt. In de visie van Rousseau moet het kind de ruimte krijgen om de wereld te exploreren en zo volwassen te worden. De volwassenen moeten het kind daarin niet sturen of belemmeren. Het kind moet rijpen. Het kind ontwikkelt zich volgens een 'Natuurlijk Plan'. Ontwikkeling is een zelfregulerend proces waarin niet moet worden ingegrepen.¹⁷ Deze opvatting van een *natuurlijke ontwikkeling*¹⁸ staat haaks op de visie van Luther. Luther geeft aan dat er door middel van opvoeding ingegrepen moet worden in het leven van het kind, om er zo voor te zorgen dat het kind opgroeit tot een goede volwassene, terwijl Rousseau juist pleit voor zo min mogelijk ingrijpen, zodat het kind op eigen tempo kan rijpen zonder daarin gehinderd te worden door bemoeienis van buitenaf. De botsing tussen deze twee opvattingen blijft tot in de huidige ontwikkelingspsychologie een rol spelen. De visie van Rousseau past binnen het maturisme, naar de Engelse term van rijpen (to mature). Als je de visie van Luther zou doorvertalen naar het heden komt deze dichterbij de buurt van het behaviourisme, dat ervan uitgaat dat de ontwikkeling van buitenaf moet worden beïnvloed door het aanleren van gewenst gedrag en het afleren van ongewenst gedrag. Daarover meer in de volgende paragraaf, waarin specifiek wordt ingegaan op de verschillende visies op ontwikkeling.

In de negentiende eeuw zijn er nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de visie op het kind en ontwikkeling. Aan de ene kant wordt deze periode gekenmerkt door een soort conservatisme. Opvoeding is in deze periode gericht op het verkrijgen van brave mensen met een goede burgerzin. Er is veel aandacht voor het aanleren en ontwikkelen van morele deugden. Kenmerkend voor deze periode zijn de kindergedichten van Hiëronymus van Alphen, met zijn "Jantje zag eens pruimen hangen". De invloed van deze visie op opvoeding bleef tot aan de Tweede Wereldoorlog een belangrijke rol spelen op de opvoeding in Nederland. Tegelijkertijd onstond er met de evolutietheorie van Darwin een nieuwe visie op de menselijke ontwikkeling. Centraal hierin staat het begrip 'instinct'. Dit is een aangeboren gedragspatroon, dat wordt opgeroepen door een externe stimulus.¹⁹ De manier waarop wij ons ontwikkelen volgens bepaalde gedragspatronen is in de loop van de geschiedenis tot stand gekomen door een natuurlijke selectie. In de loop van de evolutie hebben zowel lichamelijke eigenschappen, denken, als sociaal gedrag een natuurlijke selectie doorlopen om zo de species mens in stand te houden. Deze visie op ontwikkeling in vaste patronen, gericht op overleving van de soort heeft veel invloed gehad op ontwikkelingspsychologen uit de 20^{ste} eeuw.

¹⁷Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.22.

¹⁸Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003), p.78.

¹⁹Ibidem, p.27.

In de twintigste eeuw heeft de ontwikkelingspsychologie een snelle vlucht genomen. Grondlegger voor het denken over de ontwikkeling van de mens is Sigmund Freud²⁰, die voor het eerst een duidelijk ontwikkelingsmodel heeft ontworpen aan de hand van ontwikkelingsstadia. Centraal in Freuds ontwikkelingsmodel staat de psychoseksuele ontwikkeling. Zijn fase-theorie loopt tot aan de volwassenheid en richt zich vooral op de eerste vijf jaren van het leven. In het begin is het kind ongeremd en alleen gericht op zijn behoeften. In de ontwikkeling van de orale fase, via de anale fase, de oedipale fase, latentiefase en puberteit, leert het kind een evenwicht te vinden tussen zijn primaire behoefte en de regels die de cultuur hem oplegt, zodat het als volwassene als zelfstandig mens kan functioneren in de samenleving. Veel psychologen hebben in de twintigste eeuw verder gebouwd op zijn theorie, maar er is ook kritiek op hem geleverd. Het belangrijkste punt van kritiek is dat hij geen aandacht heeft voor de ontwikkeling van de mens na de puberteit en dat hij te veel gericht is op de psychoseksuele ontwikkeling van het kind. Latere theoretici hebben ook andere aspecten van de ontwikkeling belicht. Erikson is ingegaan op de psychosociale ontwikkeling van het kind. Piaget heeft zich gericht op de cognitieve ontwikkeling en Arnold Gesell²¹ heeft zich meer gericht op de biologische aspecten van de ontwikkeling van het kind. Er zijn ook psychologen die nog specifieker hebben ingezoomd op één aspect van de ontwikkeling. Zo heeft Noam Chomsky²² zich gericht op de taalontwikkeling en Lawrence Kohlberg²³ op de morele ontwikkeling.

De laatste decennia wordt er steeds meer getwijfeld aan de vooronderstelling dat ontwikkelingsmodellen sterk onderscheidende fasen moeten hebben en uitgaan van een normatieve eindfase. Als alternatief voor de fasegerichte ontwikkelingsmodellen, zoals die van Freud, Piaget en Erikson, wordt tegenwoordig liever gesproken over levensloopspsychologie. In de levensloopspsychologie wordt ontwikkeling beschouwd als een proces zonder eindpunt, dat niet statisch is, maar gekenmerkt wordt door discontinuïteit en individuele variatie.²⁴ De levensloopspsychologie wil de ontwikkeling van het kind niet bekijken vanuit algemene ontwikkelingsmodellen, maar uitgaan van het individuele kind met een eigen ontwikkelingsgang. Een belangrijke Nederlandse aanhanger van de levensloopspsychologie is de Groningse hoogleraar Gerrit Breeuwsma.²⁵

²⁰Ik beschrijf Freud's psychoseksuele ontwikkelingsmodel, zoals deze door Martine Delfos in *Ontwikkeling in vogelvlucht* beschreven wordt.

²¹Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003), p.43

²²Ibidem, p.43.

²³Ibidem, p.100.

²⁴Gerrit Breeuwsma, *De constructie van de levensloop*, 3^e druk Amsterdam (2000), p.15.

²⁵Ibidem.

§ 1.2 Visie op ontwikkeling

In de vorige paragraaf is duidelijk geworden dat in de laatste eeuw veel aandacht is geweest voor de ontwikkeling van het kind. Maar wat wordt nu precies bedoeld met de term ontwikkeling en hoe gaan verschillende ontwikkelingspsychologen om met het begrip ontwikkeling? Volgens het Van Dale woordenboek betekent het woord ontwikkeling: groei, tot wasdom komen.²⁶ In deze beschrijving is zowel het aspect van verandering als vooruitgang terug te vinden.

Ontwikkeling als vooruitgang

De eerste ontwikkelingspsychologen lieten zich in de uitleg van de term ontwikkeling vooral inspireren door de evolutietheorie van Darwin. In deze visie ontwikkelt de mens zich naar steeds hogere levensvormen. De ontwikkeling die het kind doormaakt op weg naar volwassenheid werd door hen vertaald als steeds beter, sterker en meer, gericht op het einddoel van volwassenheid dat moet worden bereikt.²⁷ De veranderingen die een kind doormaakt worden opgevat als het bereiken van een steeds hoger niveau. Toch hebben deze ontwikkelingspsychologen de theorie van Darwin niet helemaal gevolgd. Darwin zegt namelijk wel dat er een ontwikkeling gaande is naar steeds hogere levensvormen, maar hij ziet dit niet als een doelgericht proces. In de visie van Darwin is de ontwikkeling een proces dat zich voltrekt onder invloed van toevallige factoren. Dat de evolutie leidde tot steeds hogere levensvormen is een gevolg van het systeem van het overleven van de sterksten, het is geen doel van de ontwikkeling. Toch heeft in de ontwikkelingspsychologie juist het idee van ontwikkeling als doelgerichte vooruitgang wortel geschoten.²⁸

Een goed voorbeeld van dit idee van ontwikkeling is het psychoseksuele ontwikkelingsmodel van Freud. Zijn theorie gaat uit van een duidelijk vooruitgangdenken met een einddoel in de volwassenheid waar een autonoom en evenwichtig ego moet ontstaan. Zijn model voorziet in de volgende stadia die steeds een vooruitgang betekenen op het vorige stadium en verder bouwen in de richting van het einddoel. Via de orale fase waarin het kind nog volledig op zichzelf en op de bevrediging van de eigen behoefte gericht is, leert het zich in de fasen die volgen steeds beter aan te passen aan de wereld om hem heen en zo evenwicht te brengen tussen de eigen zowel bewuste als onbewuste behoeften en de sociale eisen en normen die de samenleving aan hem stelt. Interessant is te zien dat in dit model heel sterk vanuit het einddoel wordt geredeneerd. Het gaat erom hoe het kind zich vanuit een beginsituatie waarin het alleen op zichzelf gericht is en niet kan functioneren als zelfstandig persoon in de samenleving uiteindelijk, als een evenwichtig persoon kan handhaven in de

²⁶ Van Dale, *Groot woordenboek der Nederlandse taal*, 13^e herziene uitgave (1999).

²⁷ Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.20.

²⁸ *Ibidem*, p.21.

wereld van volwassenen. Omdat er in principe vanuit dit einddoel wordt gedacht, worden alle fasen in dienst daarvan besproken. Zo kan het gebeuren dat in de theorie van Freud een gat ontstaat tussen de oedipale fase die eindigt rond het vijfde jaar en de puberteit die begint, wanneer het kind ongeveer twaalf jaar oud is. Deze periode wordt door Freud de latentiefase genoemd. Het is een rustige fase waarin het kind zich op psychoseksueel gebied eigenlijk niet ontwikkelt. Deze periode wordt dus domweg overgeslagen in de theorie van Freud, omdat het niet past in zijn op vooruitgang gerichte ontwikkelingsmodel. Door de fixatie op het einddoel heeft Freud weinig oog voor het kinderleven in de schoolleeftijd.²⁹

Ontwikkeling naar volwassenheid of levenslange ontwikkeling?

Een tweede vraag rond het begrip ontwikkeling is de vraag of ontwikkeling eindigt bij volwassenheid of dat de ontwikkeling het hele leven doorgaat. We zagen dat Freud de ontwikkeling laat eindigen wanneer het kind door de puberteit heen is. Dan heeft het zich, als alles goed is gegaan, ontwikkeld tot een evenwichtig persoon. Een andere belangrijke ontwikkelingspsycholoog die de ontwikkeling laat eindigen bij het bereiken van volwassenheid is Jean Piaget. In zijn model wordt de cognitieve ontwikkeling van de mens beschreven. In dit model begint de mens in de sensomotorische fase en gaat hij via het pre-operationele denken, en via het concreet-operationele denken over op het formeel-operationele denken. Dit is het einddoel van de cognitieve ontwikkeling. Waar kinderen in de pre-operationele fase denksystemen als oorzaak en gevolg nog niet uit elkaar kunnen houden en in de concreet-operationele fase alleen op een concrete wijze systematische en logische denkprocessen kunnen volgen, komt de ontwikkeling in het formeel-operationele denken tot zijn eindpunt, wanneer het kind ook abstract kan denken.³⁰ Wanneer de fase van het formeel operationele denken is bereikt, kan men op een wetenschappelijke manier redeneren en reflecteren op zijn eigen denkprocessen. Hierna kunnen kennis en vaardigheid in het denken en leren nog wel worden vergroot, maar er vindt geen ontwikkeling meer plaats naar een hogere vorm van denken en begrijpen.

Tegenover ontwikkelingspsychologen die het eindstadium van hun ontwikkelingsmodel leggen bij het moment van het bereiken van volwassenheid, staan de ontwikkelingspsychologen die kiezen voor een ontwikkelingsmodel dat betrekking heeft op het hele leven. Het meest bekende voorbeeld hiervan is the "Life Cycle Theory" van Erik Erikson.³¹ Dit psychosociale ontwikkelingsmodel laat de ontwikkeling niet ophouden bij volwassenheid. De ontwikkeling van de identiteit omspannt het hele leven. In elke periode van het leven spelen er andere zaken waar de mens mee te maken krijgt. In het eerste stadium van het leven moet de mens vertrouwen krijgen om het

²⁹Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.22.

³⁰Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003), p.90.

³¹Erik H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York (1980).

leven in te durven stappen (basic trust), in volgende fases leert hij zichzelf te zien als een autonoom persoon, leert hij initiatief nemen, ontdekt hij de eigen identiteit, zoekt het naar duurzame relaties, probeert hij de wereld door werk en het krijgen van kinderen iets na te laten, om in de laatste fase van het leven zich te ontwikkelen tot iemand die met vertrouwen het leven weer uit durft te stappen. De ontwikkeling houdt dus niet op bij de volwassenheid, ook in de latere fasen van het leven zijn er nieuwe uitdagingen en problemen waar het ego mee wordt geconfronteerd en zich bij moet ontwikkelen.

Ontwikkeling als rijping of ontwikkeling door leerervaring?

Een volgende vraag is hoe ontwikkeling tot stand komt. In de vorige paragraaf met historische notities is deze vraag al even aangestipt in de vergelijking tussen Luther en Rousseau. Er zijn twee conflicterende visies die tegenover elkaar staan. De eerste visie wordt vertegenwoordigd door de maturisten. Zij menen dat ontwikkeling tot stand komt door rijping. Ontwikkeling komt uit het kind zelf, het is gegeven in de aanleg. De ontwikkeling wordt niet beïnvloed door de omgeving, maar gaat zijn natuurlijke gang. Belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming zijn Rousseau en Gesell. Gesell zegt over de biologische ontwikkeling van de mens dat het 'een zelfregulerend proces is, waarbij natuurlijke en biologische schema's zich één voor één ontvouwen'³².

Tegenover deze visie op ontwikkeling, staat de visie van de behaviouristen. Volgens behaviouristen drijft de ontwikkeling op ervaring en leerprocessen. De leeromstandigheden en de ervaringen die het kind kan opdoen bepalen zijn ontwikkelingsproces. Het kind leert door het effect dat bepaalde gedragingen hebben. Gedrag dat positief wordt gewaardeerd ontwikkelt hij verder, gedrag dat een negatief gevolg heeft slaat hij op en probeert hij af te zwakken. Kohnstamm legt het behaviourisme uit aan de hand van het voorbeeld van een lege cd. 'Aangeboren is slechts de cd met een enorme opnamecapaciteit voor een uitgebreid repertoire van beleven en gedrag. En dat wordt er door ervaring 'ingebrand'.³³ Waar de maturisten beweren dat de ontwikkeling uit het kind zelf komt, beweren de behaviouristen dat de prikkel tot ontwikkeling van buitenaf komt. Het behaviourisme vindt zijn oorsprong in de theorie van John Locke, die de mens bij de geboorte ziet als een onbeschreven blad die door ervaring leert en zich ontwikkelt.³⁴ Volgens de belangrijkste vertegenwoordiger van het behaviourisme van de afgelopen eeuw, Burrhus Skinner, komt ontwikkeling voort uit conditionering van gedrag. Gedrag wordt volledig gestuurd door de externe omgeving. Ontwikkeling van gedrag wordt door de omgeving gevormd met overleving als doel.³⁵

³²Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.22.

³³Ibidem, p.23.

³⁴Albert K. Ploeger, *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*, 5^e druk Kampen (2001), p.26.

³⁵Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003), p.32.

Tegenwoordig wordt er vaak gekozen voor het interactiemodel. In dit model gaat men er vanuit dat de aanleg de mogelijkheden van de ervaring begrenst en dat de aanleg tegelijkertijd ervaring nodig heeft om tot ontplooiing te komen. Verder worden in dit model nuances aangebracht. Het feit dat kinderen opgroeien in de omgeving van hun ouders, waarmee ze ook een gedeelte van hun aanleg delen, zorgt ervoor dat aanleg en ervaring niet zo makkelijk uit elkaar gehaald kunnen worden.

Ontwikkeling in vaste stadia of levensloopspsychologie?

Veel ontwikkelingspsychologische theorieën voorzien in een model met algemeen geldende opeenvolgende stadia. Dit zien wij terug bij Freud, Piaget, Kohlberg en Erikson. Vooral bij Freud en Piaget zou je kunnen zeggen dat de ontwikkeling een regelmatige volgorde van stadia betreft, waarin elk stadium een vooruitgang betekent ten opzichte van het vorige. Als het eindstadium is bereikt is de eigenlijke ontwikkeling afgerond.³⁶ Het gaat hierbij om een relatief uniform proces. Het proces is als het ware algemeen geldend en heeft een vaste volgorde. Een stadium overslaan kan niet. Elke ontwikkelingsstap is nodig voor de volgende. Er is wel verschil van mening over de vraag in hoeverre eerdere stadia in de ontwikkeling in de latere ontwikkeling meespelen. Het cognitieve ontwikkelingsmodel van Piaget gaat er vanuit dat als een kind een stadium eenmaal heeft afgerond, hij of zij dit ook achter zich moet laten. Wanneer een kind eenmaal formeel-operationeel kan denken zal het niet terugvallen op pre-operationele denkstructuren. In het psychosociale ontwikkelingsmodel van Erikson staat in elk stadium een bepaald aspect op de voorgrond, maar dit betekent niet dat de problematiek uit eerdere of latere stadia niet meer aanwezig is. In dit ontwikkelingsmodel is er géén sprake van het ene stadium dat het oude stadium vervangt, maar vindt er een trapvormige opbouw plaats waarin in elk stadium wordt verder gebouwd op de vorige stadia. Verder onderscheidt dit model van Erikson, zoals al eerder genoemd, doordat het eindstadium is verschoven naar het einde van het leven, je bent pas klaar met ontwikkelen, wanneer je klaar bent met leven. Toch behoort Eriksons theorie bij de typische stadiamodelen in de ontwikkelingspsychologie vanwege de nadruk op ontwikkelingsstadia en mechanismen die voor alle mensen gelijk zijn.³⁷

Tegenover deze typische stadiamodelen die lange tijd de ontwikkelingspsychologie hebben gedomineerd, wordt tegenwoordig de levensloopspsychologie gezet. In de visie van de levensloopspsychologie is ontwikkeling een proces zonder normatief eindpunt.³⁸ Maar het is niet alleen de visie op een normatief eindpunt dat de theorie anders maakt. De levensloopspsychologie heeft ook moeite met de algemene geldigheid die aan de stadiamodelen wordt toegekend. De levensloopspsychologie legt juist de nadruk op discontinuïteit en interindividuele variatie in de

³⁶ Gerrit Breeuwsma, *De constructie van de levensloop*, 3^e druk Amsterdam (2000), p.14.

³⁷ Ibidem, p.28.

³⁸ Ibidem, p.26.

menselijke levensloop. Deze stroming spreekt dan ook liever niet over 'ontwikkeling' - een term waarin de betekenis van groei verborgen zit - maar over levensloop. Gerrit Breeuwsma, vertegenwoordiger van de levensloopspsychologie verwoordt de kritiek op het ontwikkelingsdenken als volgt:

"Door een eenzijdige nadruk op het actuele gedrag heeft de psychologie zich vooral geconcentreerd op statische aspecten van psychologische fenomenen, terwijl de dynamische aspecten als irrelevant, ruis of meetfouten werden beschouwd. Anders gezegd, in de psychologie heeft traditioneel de nadruk gelegen op een productbenadering en veel minder op een procesbenadering."³⁹

De levensloopspsychologie wil meer focussen op het proces van de levensloop en niet op het eindproduct. Waar het in ontwikkelingsmodellen vaak gaat over de vraag hoe kinderen het beste naar het eindpunt in de ontwikkeling kunnen worden geleid, wil men met behulp van de levensloopspsychologie het proces van de levensloop zo goed mogelijk begeleiden. Verder heeft men meer aandacht voor de diversiteit tussen individuen. Het zijn voornamelijk invloeden uit de sociale context, sociaal cultureel en historisch bepaalde factoren, en in het bijzonder de actieve rol van het individu zelf daarin, die van groot belang wordt geacht.⁴⁰

Ontwikkeling en visie op de kleutertijd

De kleuterleeftijd, die wij in tijd hebben begrensd van drie tot zes jaar, is in verschillende ontwikkelingsmodellen terug te vinden. In de klassieke ontwikkelingsmodellen worden algemene uitspraken gedaan over de ontwikkeling van kinderen in deze periode. In het psychoseksuele ontwikkelingsmodel van Freud bevinden kleuters zich in de *oedipale fase* van de ontwikkeling. Deze fase wordt gekenmerkt door het ontdekken van de sekseverschillen en de sociale rollen die daarbij horen.⁴¹ Identificatiepersonen zijn in deze periode erg belangrijk.

Volgens het cognitieve ontwikkelingsmodel van Piaget bevindt de kleuter zich in het *pre-operationele stadium*. Kinderen denken in deze fase vanuit het eigen gezichtspunt. Dit wordt ook wel *cognitief egocentrisme*⁴² genoemd. Kinderen zijn gericht op de toestand in het hier en nu en kunnen zich moeilijk indenken hoe iets gekomen is. De drie karakteristieke aspecten voor het denken in deze periode zijn volgens Piaget: egocentrisme, de verwarring tussen het voorkomen en de werkelijkheid en niet-logische redeneringen.⁴³

In het psychosociale ontwikkelingsmodel van Erikson bevindt de kleuter zich in de *play age*, die gekenmerkt wordt door het oplossen van het kernconflict tussen *initiatief en schuld*. In deze fase

³⁹Gerrit Breeuwsma, *De constructie van de levensloop*, 3^e druk Amsterdam (2000), p.22.

⁴⁰Ibidem, p.27.

⁴¹Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001) p.379,380.

⁴²Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.114

⁴³Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001) p.338.

ontdekt het kind dat het invloed kan uitoefenen op de omgeving en dat zijn handelen gevolgen heeft. Het is een periode waarin het kind uitprobeert hoever hij kan gaan in het nemen van initiatief en in hoeverre hij zich moet aanpassen aan de normen van de samenleving, want als het initiatief van het kind wordt afgestraft ervaart het schuld.

In de beschrijving van de belevingswereld van de kleuter, zal ik de hierboven genoemde stadia gebruiken. Zij geven een algemeen beeld van de uitdagingen en problemen, waarmee kleuters worden geconfronteerd. Tegelijkertijd moet daarbij opgemerkt worden dat deze stadiatheorieën geen compleet beeld geven van de kleutertijd. Het is van belang de kritiek van de levensloopspsychologie ter harte te nemen. Het is gevaarlijk om de stadiamodellen als normatief en algemeen geldend te beschouwen. Met deze kritiek in het achterhoofd wil ik in de volgende paragraaf de belevingswereld van de kleuter schetsen aan de hand van een aantal thema's die volgens de ontwikkelingsmodellen in de kleutertijd duidelijk naar voren komen.

§ 1.3 Thema's in de belevingswereld van de kleuter

Sociaal emotioneel

Op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling wordt de kleuterleeftijd gekenmerkt door het langzaam loskomen uit het egocentrisme dat de peuterleeftijd kenmerkt. De sociale omgeving wordt vergroot. De kleuter gaat naar school en komt daar in aanraking met een heel nieuwe omgeving. Als peuter werd het kind lid van het gezin; als kleuter begint hij langzaam deel uit te maken van grotere groepen. Zijn individualiteit is duidelijker belijnd dan voorheen.⁴⁴ Selma Fraiberg omschrijft dit proces als een beschavingsproces, waarin het kind uit het middelpunt van de wereld afdaalt naar een bescheiden plaats in de samenleving.⁴⁵ Dit proces loopt van het derde tot het zesde jaar. Een kleuter van vier jaar oud zal nog meer denken en handelen vanuit een egocentrische visie dan een kleuter die bijna zes jaar oud is. Naast het feit dat kleuters in contact komen met grotere groepen en zichzelf daarin een rol moeten aanmeten, wordt de kleuter zich ook steeds meer bewust van sekse verschillen en de rollen die daarbij horen. De kleuter gebruikt het spel om met deze nieuwe rollen te experimenteren. Om deze reden gebruikt Erikson voor zijn derde stadium ook de term *play age*.⁴⁶ Dit spel moet gezien worden als een serieuze aangelegenheid en als een activiteit die zinvol is. Het kind leert in het spel zichzelf kennen als speler in de sociale omgeving en leert ook zijn tegenspelers kennen. In het spel lopen mannen en vrouwen rollen vaak door elkaar heen.⁴⁷ Zo wordt alles

⁴⁴L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.156.

⁴⁵Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.171.

⁴⁶Erik H. Erikson, *The life cycle completed*, New York (1997), p.77.

⁴⁷L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.163.

uitgeprobeerd en leert het kind de verschillen kennen. Het is zeker bij jonge kleuters niet raar wanneer een jongen de rol van moeder speelt en een meisje de rol van vader. Naast de aandacht voor sekseverschillen is er in het spel van de kleuter ook veel aandacht voor sociale rollen. In dit spel wil de kleuter het liefst een zo hoog mogelijke rol spelen.⁴⁸ Zo kan hij de situatie ook eens bekijken vanuit de rol van de ouder of van de juf of meester en de macht van deze rollen ervaren. Het dramatische spel geeft de kleuter de gelegenheid om in een veilige situatie allerlei situaties te verkennen zonder geremd te worden in zijn creativiteit en originaliteit. Zeker in het begin van de kleuterfase kan de kleuter zo in zijn spel opgaan dat de scheiding tussen werkelijkheid en spel verdwijnt. Hierdoor kan de kleuter oprecht bang, boos of verdrietig worden door de situatie die hij uitspeelt. Voor de jonge kleuter is spelen geen acteren en het is ook niet net-doen-alsof. De rol die hij in het spel heeft aangenomen wordt oprecht beleefd.⁴⁹

Cognitief

Op het gebied van het cognitieve denken, gebeurt er in de kleuterperiode een heleboel. Tekenend hiervoor is dat de hersenen tijdens de kleuterleeftijd heel hard groeien. Een kind van drie jaar oud bezit 50% van de hersencapaciteit, een kind van zes jaar oud 90%.⁵⁰ Dat is in de kleutertijd dus een toename van 40%. Het kind leert in deze periode veel nieuwe dingen bij, zowel op het gebied van taal als in de omgang met de omgeving. Op het gebied van de taalontwikkeling neemt de woordenschat tussen de twee en zes jaar toe van ca. 500 woorden naar een actieve woordenschat van ongeveer 4000 woorden van de gemiddelde zesjarige.⁵¹

De taalontwikkeling en denkontwikkeling zijn nauw met elkaar verbonden. Dit zie je terug in de vele waaromvragen en het vele in zichzelf praten wat kleuters doen. Dit in zichzelf praten is een vorm van hardop denken, zodat het denken soepeler kan verlopen. Een goed voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde “bedtime-monologues”.⁵² Taal wordt in deze situatie niet gebruikt als communicatiemiddel, maar als geheel ontspannen private-speech waarin het kind zijn creativiteit de vrije loop kan laten. In de kleuterfase ontwikkelt zich ook langzaam de mogelijkheid om te denken met behulp van taal. De kleuter gaat werkwoorden gebruiken als weten, denken, kennen en geloven.

In het denken zelf is er bij de kleuter nog spraken van het *cognitief egocentrisme*. Dit leidt ertoe dat kleuters niet altijd onderscheid kunnen maken tussen de eigen beleving van gebeurtenissen en de gebeurtenissen zelf; zijn wereld is op elk moment een volledige wereld, bezien vanuit het eigen

⁴⁸L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.163.

⁴⁹Ibidem, p.166.

⁵⁰Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001), p.353.

⁵¹Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.138.

⁵²Ibidem, p.144.

oogpunt.⁵³ Een ander opvallend punt in de denkwereld van de kleuter is dat deze sterk gericht is op wat *is*, op de toestand in het hier en nu. Vooral de jonge kleuter heeft waarschijnlijk geen idee van oorzaak en gevolg. Hij ervaart een bepaalde gebeurtenis, maar zelden vraagt hij zich af wat dit veroorzaakt heeft; gebeurtenissen *zijn* slechts voor hem.⁵⁴

Al deze karakteristieken van het denken van kinderen zou je kunnen zien als negatief, in de zin van nog niet ver ontwikkelde vormen van denken. Dat is ook een belangrijk kritiekpunt op Piaget. Hem wordt verweten dat hij de kleuter teveel vanuit het negatieve bekijkt. De pedagoog Bruner heeft geprobeerd hieraan een positieve draai te geven. Hem valt op dat in de manier van denken van kleuters een enorme flexibiliteit en creativiteit schuilt.⁵⁵ Voor hem is het raden en fantaseren, wat het denken van de kleuter kenmerkt, net zo belangrijk als logisch redeneren.

Werkelijkheid en fantasie

In de vorige subparagraaf hebben we kunnen zien hoe Bruner de nadruk binnen het denken legt op fantaseren en dat als een positieve eigenschap van het denken van de kleuter ziet. Alle pedagogen en ontwikkelingspsychologen wijzen er hierbij op dat fantaseren, in de zin van het ontwerpen van verzinsels, zoals volwassenen dat doen, niet de juiste betekenis is. Ontwikkeling van de fantasie in de kleutertijd wordt door de psychoanalyticus Winnicott als heel belangrijk ervaren. Volgens Winnicott is fantasie een creatief vermogen dat het prille begin vormt van wat later toegang geeft tot kunst en religie.⁵⁶ Het belangrijkste verschil tussen volwassen fantasie en kinderlijke fantasie is dat de kleuter in eerste instantie 'echt' en 'maar alsof' nog niet goed uit elkaar kan houden. Voor een kleuter kunnen de beelden uit de werkelijkheid en de beelden uit zijn fantasie even 'waar' en levendig zijn. Dit verschijnsel is niet raar wanneer je bedenkt dat in de kleuterleeftijd, zeker bij jonge kleuters eigenlijk nog niks gek is. In het dagelijks leven gebeuren voor hen zoveel wonderlijke dingen, dat werkelijkheid en fantasie heel makkelijk door elkaar kunnen lopen. De kleuter gebruikt de fantasie bovendien om samenhang aan te brengen in de voor hem volstrekt onbegrijpelijke verschijnselen die hij in het dagelijks leven ervaart. In de grote stroom van deze verschijnselen die op hem afkomen, creëert de kleuter een schemerig gebied waarin oude en nieuwe opvattingen tot een soort pseudo-wetenschap worden samengevoegd.⁵⁷ Er ontstaat een mixvorm tussen op het oog logische redeneringen en magisch denken. Een kleuter schommelt voortdurend heen en weer tussen logisch en magisch denken, inzicht en onwetendheid, het beredeneerde en het redeloze.⁵⁸

⁵³L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.177.

⁵⁴Ibidem, p.184.

⁵⁵Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.117.

⁵⁶Ibidem, p.292.

⁵⁷Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.164.

⁵⁸Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001), p.336.

Het magisch denken dat bij kleuters - met name de jonge - nog centraal staat, wordt door Rita Kohnstamm als volgt omschreven:

“Een kind fantaseert de oorzaak enerzijds vanuit zijn algemeen menselijke behoefte om verklaringen te vinden voor wat hij meemaakt en anderszijds vanuit zijn tekortschietend verstand om de ware toedracht te begrijpen. En vaak zoekt hij de toedracht bij zichzelf. De magie zit erin dat hij veronderstelt dat dingen gebeuren doordat hij ze wenst. Er gaat van zijn gedachten een kracht uit die de wereld in beweging zet.”⁵⁹

In dit magische denken vindt tijdens de kleuterperiode wel ontwikkeling plaats. De invloed van de magie en het geloof in de almacht van het kind zelf is bij een driejarige vaak nog zo groot, dat de aanspraak op bijzondere macht die het kind zelf denkt te beschikken, niet voor onmogelijk moet worden gehouden.⁶⁰ In de loop van de kleuterperiode neemt het magisch denken langzaam af. Dit is bijvoorbeeld te zien in het spel van de kleuter, waarin een groeiende nadruk op de realiteit in het spel valt te constateren. Dit wijst erop dat de kleuter van vijf jaar en ouder meer besef krijgt van het verschil tussen fantasie en werkelijkheid. Het gaat hierbij echter wel om een geleidelijke overgangperiode. In deze periode wordt de kleuter heen en weer geslingerd tussen de ene keer wel weten en de andere keer toch weer niet helemaal.⁶¹ Kohnstamm geeft hierbij het voorbeeld van een kleuter die met zijn vader politie en boef speelt. De kleuter is zich er wel degelijk van bewust dat hier een spel wordt gespeeld, maar wanneer de vader stil blijft liggen nadat hij is ‘doodgeschoten’ raakt hij in paniek. De kleuter zelf zou waarschijnlijk al snel roepen dat hij niet echt dood is. Dit doet de kleuter om de deur naar de werkelijkheid open te houden, wanneer het gefantaseerde toch wel bedrieglijk echt lijkt.⁶²

Zinvragen in de kleutertijd

Omdat de kleuter langzaam loskomt uit het cognitief egocentrisme en het magische denken, waarbij het kind er vanuit gaat dat het zelf dingen in gang zet, moet het nieuwe antwoorden vinden op de vraag naar oorzaken van gebeurtenissen in de werkelijkheid. Het loskomen uit dit magische denken zorgt voor allerlei nieuwe vragen en ook voor angst en vrees, omdat er een nieuwe onzekerheid ontstaat. Tijdens het derde of vierde jaar is het ‘ik’ gevoel enigszins gestructureerd en begint de kleuter in te zien dat alles een oorzaak heeft en hij wil van alles het waarom weten. De kleuter is dan in het bijzonder geïnteresseerd in de vraag: “Waar kom ik vandaan?” Selma Fraiberg legt dit probleem uit aan de hand van een voorbeeld:

⁵⁹ Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.295.

⁶⁰ Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.171.

⁶¹ Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.302.

⁶² Ibidem, p.302.

“Waar was ik voordat ik werd geboren?” vraagt Marijke wanneer ze vijf is. “Weet je dat niet meer?” vraagt haar moeder. “Ik heb het je toch verteld!” “O dat bedoel ik niet”, zegt Marijke enigszins ongeduldig. “Ik bedoel voordat ik in je was.” “Nou toen was je een heel klein eitje”, zegt haar moeder zonder veel overtuiging. “Nee, dat bedoel ik niet. Ik bedoel voordat ik een heel klein eitje was.” “Nou ja, toen was je niets.” “Niets?” Marijke is ontzet. “Hoe kan dat nou?” Van alle vreemde verklaringen die men Marijke over haar herkomst heeft gegeven is dit de meest fantastische.”⁶³

Wanneer de kleuter zich als een persoon met een zelfstandige identiteit ervaart, gaat hij ook nadenken over het idee van het niet-zijn. Dit idee wordt vanuit twee oogpunten benaderd. Aan de ene kant wordt de vraag gesteld naar het ontstaan: “Waar was ik voordat ik werd geboren?” Maar er worden ook vragen gesteld over het einde: “Wat gebeurt er als je dood gaat?” Het zijn vragen waar heel moeilijk antwoorden op te vinden zijn. De antwoorden die het kind krijgt zijn vaak niet bevredigend en eigenlijk ook niet te bevatten. Kijk maar naar het voorbeeld van zojuist. Dit niet begrijpen van het niet-zijn, maar het wel begrijpen dat dit een realiteit is zorgt voor angst in de kleutertijd. Kleuters hebben grote moeite het absoluut definitieve van de dood te begrijpen. Voor hen is het bovendien niet alleen een probleem van oude mensen. Zij zijn niet gericht op de toekomst, maar op het hier en nu. Het sterven is een realiteit van het hier en nu en zou dus ook hen zomaar kunnen overkomen. Sommige kinderen zijn daarom doodsbang om te gaan slapen, wanneer zij hebben gehoord dat dood zijn net zoiets is als slapen.⁶⁴

Zinvragen in de kleutertijd hebben betrekking op het feit dat het kind er achter komt dat er allerlei processen om hem heen spelen waar het geen invloed op lijkt te hebben en waarvoor hij geen bevredigende rationele oplossingen kan bedenken. Juist op het gebied van deze vragen moet de fantasie aangesproken worden om verklaringen te vinden. In gevallen waarbij het kind geen bevredigende oplossingen kan creëren, ontstaat er angst omdat de situatie niet onder controle kan worden gebracht.⁶⁵ De kleuter kent nu wel iets van de gevaren die hem omringen, maar of ze iets met hem te maken hebben en hoe hij hiermee om kan gaan, ontgaat hem.

⁶³Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.177.

⁶⁴L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.171.

⁶⁵Ibidem, p.170.

Hoofdstuk 2: De religieuze ontwikkeling van de kleuter

Inleiding

Nadat in hoofdstuk 1 de belevingswereld van de kleuter besproken is, wil ik in dit tweede hoofdstuk kijken naar de religieuze ontwikkeling. Onderzoek doen naar de religieuze ontwikkeling bij kinderen is niet eenvoudig. Want wanneer volwassen mensen het al moeilijk vinden hun religiositeit te omschrijven, hoe moeilijk moet dat dan wel niet voor kinderen zijn. Zij hebben nog niet het vocabulair om te spreken over zingeving, existentieel vertrouwen of inspiratiebronnen. De meeste informatie die wij krijgen over geloofsbeleving in de kindertijd is vaak van volwassen mensen die terugkijken. Maar kun je deze informatie wel gebruiken? En wanneer je kinderen direct vraagt naar hun geloofsbeleving, wat krijg je dan te horen? Waarschijnlijk staan ze met hun mond vol tanden. Want wat moeten kinderen met een God die transcendent is en in de concrete werkelijkheid niet zichtbaar is?

Langeveld gaat hier in het boek *kind en religie*⁶⁶ op in, wanneer hij het realiteitskarakter van God aan de orde stelt in vergelijking tot Sinterklaas.

“Het verschil tussen God en Sinterklaas is dat Sinterklaas in ‘levende lijve’ verschijnt. Sinterklaas wordt ten volle aanschouwde werkelijkheid. Er wordt dan ook niet in Sinterklaas ‘geloofd’, hij ‘bestaat’ immers en behoort tot de werkelijkheidsorde van de mens, al is hij dan een supermens die op daken klimt met zijn paard, etc. Hoezeer nu ook de verhouding van het kind tot God afhankelijk is van het al of niet gelovig verkeer met hem, Hij wordt nooit tot de orde van de mens. [...] God is afhankelijk van het geloof van mensen. Voor ongelovigen bestaat hij niet, is hij een figuur in een ongeloofwaardig verhaal. Voor degene die denkt ‘je kan nooit weten’, behoort hij al evenmin tot de werkelijkheidsorde van de mens. En bij degene die hem zien als een menselijk bedenksel, komt hij in de categorie Roodkapje.”⁶⁷

En toch is er ook bij kleuters al sprake van een godsbeeld. Ook kleuters zijn al bezig met vragen die met zingeving te maken hebben en betrekken God daarbij. Zo spraken kleuters in het onderzoek naar het godsbeeld van de kleuter dat ik in 2000 uitvoerde, over God die in de hemel voor de overleden mensen zorgt en over God die hier op aarde omkijkt naar de zieke mensen.

In de laatste paragraaf van het vorige hoofdstuk, kwamen aspecten van religieuze beleving ook al zijdelings ter sprake. Onder het kopje ‘werkelijkheid en fantasie’ werd Winnicott aangehaald die het heeft over fantasie als ‘het prille begin van wat later toegang geeft tot kunst en religie’. En ook

⁶⁶M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966)

⁶⁷Ibidem, p.67.

in het gedeelte daarna waarin het gaat over zinvragen bij kleuters werd de relatie tot geloofsontwikkeling duidelijk.

In dit hoofdstuk zal gekeken worden hoe deze aanknopingspunten tussen de algemene ontwikkelingspsychologie en de religieuze ontwikkelingspsychologie een plek hebben gekregen in de verschillende religieuze ontwikkelingsmodellen. Om dit te kunnen doen, wil ik ingaan op religieuze ontwikkelingspsychologische theorieën die spreken over de kleuter. Wat is er van belang bij de ontwikkeling van het geloof bij kleuters? Waar zijn zij mee bezig? Welke aspecten van geloven en religie spreken hen aan en welke juist (nog) niet?

Maar voordat wij dit kunnen doen, moeten we eerst kijken naar begrippen als godsdienst, godsbeeld en zingeving. Wat verstaan wij onder het woord zin en hoe verhouden zich existentiële- en zinvragen daartoe? Vanuit welk perspectief willen wij kijken naar godsdienst en geloven? Van welk godsbeeld gaan wij uit wanneer wij over God spreken? Op welke manier zijn deze abstracte begrippen te gebruiken in het onderzoek naar de religieuze beleving van kleuters? Om helder te krijgen waar wij over spreken wordt in de eerste paragraaf op deze begrippen ingegaan.

In de tweede paragraaf worden verschillende visies op religieuze ontwikkeling beschreven, waarna in de derde paragraaf twee ontwikkelingsmodellen naast elkaar worden gezet en kritisch worden bekeken. In de laatste paragraaf wordt onderzocht in hoeverre de modellen ingaan op de beleving van de kleuter en aansluiten bij de thema's uit de algemene belevingswereld van de kleuter zoals die in hoofdstuk 1 beschreven zijn.

§ 2.1 Zingeving, godsdienst en godsbeeld in psychologisch perspectief

In de inleiding en in het eerste hoofdstuk zijn de termen zingeving, godsbeeld en godsdienst al een aantal keer gevallen. Het zijn termen die vrij abstract en voor verschillende uitleg vatbaar zijn. In deze scriptie heb ik een psychologisch perspectief gekozen. Ik ga niet in op historische aspecten van de term godsdienst en bekijk de term zingeving niet vanuit dogmatisch oogpunt. Ik baseer mijn visie op godsdienst, godsbeeld en zingeving op psychologen die David M. Wulff in zijn *Psychology of Religion* schaarst onder de 'Object-Relation Theory'.⁶⁸ Vertegenwoordigers van deze stroming zijn de al eerder genoemde Donald Winnicott, Erik Erikson en Ana-María Rizzuto. Nederlandse psychologen die ik aanhaal en die behoren tot deze stroming zijn Nel Jongsma – Tieleman en Lia Vergouwen.

Zingeving

Zingeving is een veelgebruikte term in de godsdienstpsychologie. Maar wat is 'zin' nu eigenlijk?

De godsdienstpsycholoog Van der Lans geeft de volgende definitie van zingeving:

"Zingeving verwijst naar het complex van cognitieve en evaluatieve processen, die bij het individu plaatsvinden bij diens interactie met de omgeving en die resulteren in motivationele betrokkenheid en psychisch welbevinden."⁶⁹

In deze definitie vallen de woorden 'motivationale betrokkenheid' en 'psychisch welbevinden' op. Wanneer je die woorden ervaart is er sprake van zinbeleving. Volgens Van der Lans zijn voor het bereiken hiervan drie elementen van belang die samen het complex van cognitieve en evaluatieve processen vormen die in de definitie worden beschreven. Het eerste element dat voor zingeving van belang is, is herkenning en een gevoel van vertrouwdheid. Zinbeleving is een cognitief proces waarbij het 'zelf' nauw betrokken is, en het grondvertrouwen ('basic trust' van Erikson) bevestigd wordt.⁷⁰ Het tweede element dat van belang is bij zingeving is doelgerichtheid als voorwaarde voor engagement. Zinbeleving is altijd verbonden met een levensideaal of een grondovertuiging die in het 'zelf' is geworteld en waar naar toegewerkt moet worden.⁷¹ Het derde element is een vitaal lust- of geluksgevoel. Dit is de biologische kant van zinbeleving. Het gaat hierbij om een vitale vreugde die wordt ervaren in onze activiteit zelf, de lust om te leven.⁷² Dit is voor de zinbeleving essentieel. Wanneer iemand die lust niet voelt en ervaart, leeft hij met 'tegenzin'.

⁶⁸D.M. Wulff, *Psychology of Religion, Classic and Contemporary*, second edition New York (1997).

⁶⁹J.M. van der Lans, "Zingeving en levensbeschouwing. Een psychologische begripsverkenning. Een psychologische begripsverkenning", in: F. Eijkman (red.), *Weer leren. Over levensbeschouwing en educatie*, Best (1992), p.12.

⁷⁰Ibidem, p.8.

⁷¹Ibidem, p.9.

⁷²Ibidem. p.10.

Zingeving heeft dus alles te maken met de drie hierboven genoemde elementen. Herkenning en een gevoel van vertrouwdheid, engagement en een vitaal geluksgevoel zijn nodig om in de definitie van Van der Lans te komen tot een staat van 'motivationale betrokkenheid' en 'psychisch welbevinden'.

Ook in de object-relatie psychologie wordt aandacht besteed aan het belang van zingeving. Zingeving wordt hier in de woorden van Winnicott heel basaal uitgelegd als 'what it is that makes (a person) go on living'.⁷³ 'Zin' is de drijfveer die het leven het leven waard maakt. De object-relatie psychologie zoekt de 'zin' in een basis vertrouwen zoals we die in de 'Life Cycle' theorie van Erikson terug kunnen vinden. Het gaat erom hoop en perspectief te vinden in de gebrokenheid van de wereld, zonder de negatieve ervaringen te ontkennen.⁷⁴ De object-relatie psychologie focust hiermee op het eerste element dat door Van der Lans wordt beschreven. 'Zin' zorgt ervoor dat je blijft vasthouden aan een vertrouwen in de goedheid en betrouwbaarheid van het leven. In religieuze termen wordt deze hoop en dit vertrouwen vertaald naar 'faith', een term die wij straks bij de bespreking van de term godsdienst zullen tegenkomen.

Langeveld bespreekt nog een ander facet van het begrip 'zin'. Hij spreekt als het gaat over zingeving over 'echtheid'. Het kind moet in de wereld 'echte' ervaringen op kunnen doen. Dit zijn ervaringen waarin het kind erachter komt waar het om draait in het leven, wat er 'echt' toe doet. Wanneer een kind 'echte', eigen levenservaringen op kan doen, zal het 'zin' ervaren en zal het geestesleven een zinvolle gestalte krijgen.⁷⁵ Ook Winnicott is hiermee bezig. Hij werkt het idee van de echtheid uit in het begrip 'True Self'. De 'True Self' is in oorsprong niet veel anders dan sensorische levendigheid die uit het instinct voortkomt en die ervoor zorgt dat een mens spontaan contact zoekt met de wereld om hem heen.⁷⁶ Daarmee is het 'True Self' een creatief fenomeen. Het is een soort primaire creativiteit van waaruit de mens met spontaniteit en zin kan handelen. Winnicott zegt hierover: "Only the True Self can be creative and only the True Self can feel real."⁷⁷ Wanneer dit spontane creatieve handelen steeds door de buitenwereld wordt beknot zal de mens vanuit een 'False Self' handelen en zich niet meer laten leiden door de spontaniteit van de 'True Self'. De 'False Self' is dan een defensief mechanisme om de 'True Self' te verbergen en te beschermen. Hiermee gaat creativiteit en zingeving verloren.

⁷³ Hetty Zock, "Religie als transitioneel fenomeen" in: Van der Horst e.a. (red.), *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, jaargang 51 (1997), p.44.

⁷⁴ P.E. Jongsma – Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding, een godsdienstpsychologische studie*, Kampen (1996), p.100.

⁷⁵ M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.73,74.

⁷⁶ H.Alma, T.H.Zock, "I and Me. The spiritual dimension of identity formation", in: *Journal of Education and Religion*, 2002 (III-I), p.7.

⁷⁷ D.W. Winnicott, "Ego distortion in terms of true and false self", in: D.W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, New York (1965), p.148.

Godsdienst

In de uitleg van de term godsdienst laat ik mij in eerste instantie leiden door de definitie van Jongasma – Tieleman. Zij beschrijft godsdienst als een vorm van levensbeschouwing:

“Daarin legt men op het niveau van denken rekenschap af van de zin die men aan het leven geeft.....Godsdienst is daarbij een bepaalde vorm van een zingevingssysteem en een levensbeschouwing: De zin van het leven wordt gegrond in een god. En met ‘god’ wordt dan bedoeld: een werkelijkheid die de menselijke wereld kwantitatief en kwalitatief te boven gaat.”⁷⁸

In deze definitie waarin godsdienst wordt beschouwd als zingevingssysteem, heeft godsdienst de rol van ‘hoedster van de hoop’. Het is een term die Erikson aan de godsdienst heeft toegedicht.⁷⁹ Godsdienst is dan een instantie die tekenen van hoop opricht in een gebroken wereld. Het bewaart de hoop op verschillende manieren. In de geloofsinhoud wordt de hoop gefundeerd in god. Hierdoor worden menselijke levenswaarden op een existentieel niveau bevestigd. In godsdienstige vieringen wordt de hoop in rituele vormen voelbaar gemaakt en in de godsdienstige traditie wordt de mogelijkheid van hopen bewaard en doorgegeven.

Het geloven zorgt ervoor dat het gevoel van basisveiligheid (basic trust) wordt versterkt en dat de oudste beelden van vertrouwen wakker worden gehouden. In de opvatting van Erikson kan godsdienst het beste vertaald worden als ‘faith’. ‘Faith’ is dan: “een vertrouwend openstaan voor de wereld – voor wat (nog) niet bekend en eigengemaakt is. Het gaat daarbij vooral om een affectieve houding en niet om een cognitieve gerichtheid op geloofsinhouden.”⁸⁰ Deze visie op godsdienst is een centraal concept in het denken van de object-relatie psychologie. In deze visie worden het concept ‘faith’ en het concept ‘belief’ tegenover elkaar gezet, waarbij ‘faith’ te vergelijken is met de theologische term *fides qua*; de manier waarop je gelooft, en ‘belief’ te vergelijken is met de term *fides quae*; wat je gelooft.⁸¹

Wanneer we uit blijven gaan van dit concept van ‘faith’, dan is er nog een aspect waarin godsdienst zich onderscheidt. Godsdienst onderscheidt zich, omdat het antwoorden wil geven op een existentieel niveau.⁸² De term ‘existentieel’ heeft daarin te maken met de eindigheid en begrensdheid van het menselijk leven en met het onderscheid tussen mens en god. God is de Identiteit en de Existentie die de menselijke identiteit en existentie fundeert.⁸³

⁷⁸P.E. Jongasma - Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding*, Kampen (1996), p. 100.

⁷⁹Ibidem, p. 109.

⁸⁰Hetty Zock, “ ‘You need a busload of faith to get by’. De kloof tussen *fides qua* en *fides quae* als opgave voor de theologie.” In: Ed Noort, Hetty Zock (red.), *Trends in de Groninger theologie*, Delft (2002) p.35.

⁸¹Ibidem, p.30.

⁸²P.E. Jongasma - Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding*, Kampen (1996), p. 141.

⁸³Ibidem. p. 103.

Ook Vergouwen gaat in haar onderzoek in op het existentiële aspect van de godsdienst. Godsdienst is volgens haar een collectief zingevingssysteem en zelfs een bijzondere, omdat godsdienst een antwoord pleegt te geven op de vraag naar een laatste oorzaak.⁸⁴

Godsdienst en godsdienstigheid worden ons overgeleverd uit de traditie. Het is de traditie waarin mensen opgroeien die de godsdienst en godsdienstigheid overlevert. Wanneer kinderen opgroeien in een godsdienstig klimaat en deel hebben aan de traditie door de verhalen die zij horen en de rituelen, waarin zij participeren maken zij zich de godsdienst eigen. Volgens Langeveld is het daarbij belangrijk op te merken dat het ook hierbij van belang is dat de traditie 'echtheid' overlevert. Alleen dan is de traditie in staat om een productief hulpmiddel te zijn om het geestesleven een zinvolle gestalte te geven.⁸⁵

Godsbeeld

Wanneer wij het hebben over godsdienst en God ter sprake brengen, moet ook beschreven worden wat met God wordt bedoeld, wat voor godsbeeld wordt verondersteld. Als uitgangspunt voor de beschrijving van het godsbeeld neem ik de theorie van Ana-María Rizzuto die zij uiteenzet in het boek *The Birth of the Living God*.⁸⁶ In dit boek doet zij onderzoek naar de ontwikkeling van het godsbeeld. Zij neemt in haar onderzoek de object-relatie psychologie als uitgangspunt. Zij zegt daarover in haar conclusie:

"This is not a book on religion. It is a book on object relations. Indeed, a book about one object relation: that of man with that special object he calls God."⁸⁷

Het Godsbeeld dat mensen hebben ontstaat volgens Rizzuto in eerste instantie in het oogcontact tussen moeder en kind. Door dit contact betreedt het kind voor het eerst de ruimte van de transitionele sfeer. Rizzuto haalt hierbij Winnicott aan die zegt dat het oogcontact tussen moeder en kind 'zinvol' is. Het is een levengevende ontmoeting die ontstaat tussen moeder en kind.⁸⁸ In deze ontmoeting ontstaan basisvertrouwen en hoop. De ogen van de moeder, eigenlijk haar hele gezicht, is de eerste spiegel waarin het kind zichzelf ziet. Later zal deze ervaring gebruikt worden in het formeren van het eerste godsbeeld.⁸⁹

In de peupertijd blijft het godsbeeld zich ontwikkelen als een uitvergroot ouderbeeld. Het kind zit in deze periode in de 'waaromfase' en gaat causaliteit ontdekken. Het kind stelt vragen naar het hoe en waarom van de wereld. Deze reeks vragen moet uiteindelijk eindigen bij een superieur

⁸⁴C.G. Vergouwen, *Een hemelsbrede gelijkenis, geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*, Kampen (2001), p.52.

⁸⁵M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.74.

⁸⁶Ana-María Rizzuto, *The Birth of the Living God, a Psychoanalytic Study*, Chicago (1979).

⁸⁷Ibidem, p.177.

⁸⁸Ibidem, p.182.

⁸⁹Ibidem, p.186.

wezen (God). Dit superieure wezen is een uitvergroting van de ouders die ook als superieure wezens worden gezien, maar op een gegeven moment niet alles in de hand hebben en niet op alle vragen antwoord weten.⁹⁰

Dit superieure wezen wordt in de verbeelding groter gemaakt en wordt in de oedipale fase waarin het kind terechtkomt ook een uitvergroting van de ouderlijke macht. God kan belonen en straffen, maar op een meer indrukwekkende manier dan de ouders. Bijvoorbeeld door middel van natuurverschijnselen. God komt in de categorie 'monster, duivel, held, superheld' te staan, met dit verschil dat waar volwassenen over monsters, heksen, en superhelden wat lacherig doen, ze God serieus nemen.⁹¹ Dat maakt deze superheld extra imponerend, en soms ook eng.

Wanneer het kind vijf á zes jaar oud is, komt het in aanraking met de geïnstitutionaliseerde godsdienst, in de kerk en op school. Het leert dan ook de God kennen, zoals hij in de traditie beschreven en beleden wordt. In deze fase ontmoeten de God van de religie en de God van de kinderheld elkaar. Bijschaving, overdenking en eindeloos herkauwen, fantasieën en defensieve manoeuvres moeten het kind helpen in de moeilijke taak om die twee te integreren. Deze tweede geboorte van de God is beslissend voor de bewuste religieuze toekomst van het kind.⁹² Dit wordt door Rizzuto 'The Birth of the Living God' genoemd.

Rizzuto redeneert dat ieder kind in zijn eerste levensjaren een persoonlijk godsbeeld ontwikkelt. Het is dus niet zo dat een kind blanco in aanraking komt met de geïnstitutionaliseerde God. Een geveulegde zin van Rizzuto is dan ook: "No child arrives at 'the house of God' without his pet God under his arm."⁹³ Dit eerste kinderlijke Godsbeeld dat in de eerste vier, vijf jaar van het leven wordt ontwikkeld, blijft het hele leven lang een rol spelen in het leven van de mens. Ook wanneer hij dit godsbeeld afwijst. Rizzuto beschrijft dit vroege godsbeeld als:

"God, the transitional object representation, born between urine and feces, together with his lesser siblings monsters, witches, ogres, imaginary companions, and others lives his own lifecycle under the alternating moods of his creative owners."⁹⁴

De vraag bij de visie van Rizzuto blijft wel in hoeverre je de 'pet God' en de geïnstitutionaliseerde god van elkaar kunt scheiden. Wanneer een kind zijn peutersjaren in een orthodox christelijk milieu doorbrengt, zal er ook dan zeker invloed zijn van een geïnstitutionaliseerd godsbeeld. In dat geval zal de 'pet God' zich anders ontwikkelen dan wanneer het kind opgroeit in een niet-godsdienstige familie. Vaak maken kinderen van onder de vier nog geen volledige kerkdiensten mee, maar ze worden vaak wel meegenomen naar de kerk of naar de kinderopvang van

⁹⁰ Ana-Maria Rizzuto, *The Birth of the Living God, a Psychoanalytic Study*, Chicago (1979), p.44,45.

⁹¹ Ibidem, p.192-194.

⁹² Ibidem, p.8.

⁹³ Ibidem, p.8.

⁹⁴ Ibidem, p.203.

de kerk. Op deze wijze komen ze ook dan al in aanraking met de geïnstitutionaliseerde religie. De integratie tussen 'pet God' en geïnstitutionaliseerde God gaat volgens mij dan ook geleidelijker dan dat Rizzuto aangeeft in haar onderzoek.

§ 2.2 Visies op de religieuze ontwikkeling van het kind

In het eerste hoofdstuk hebben verschillende visies op ontwikkeling de revue gepasseerd. In deze paragraaf wordt specifiek ingegaan op de rol die verschillende ontwikkelingspsychologen toekennen aan religie in die ontwikkeling. In de paragraaf met historische notities over de ontwikkeling van het kind hebben we kunnen zien dat bij Luther de algemene ontwikkeling en de religieuze ontwikkeling gelijkgeschaard werden. Door een goede religieuze ontwikkeling komt het ook goed met de algemene ontwikkeling. In de religieuze opvoeding worden normen en waarden bijgebracht die de mens in het hele leven moeten vormen. Rousseau gaf juist aan dat het kind zich eerst in algemene zin moet ontwikkelen en pas in zijn adolescentie in contact gebracht mag worden met religie. In zijn ontwikkelingsidee speelt het overdragen van religie dus juist geen rol. In deze paragraaf gaan wij in op de visies van psychologen uit de afgelopen eeuw, te beginnen bij Freud.

Freud

Voor de visie van Freud op de religieuze ontwikkeling, heb ik gebruik gemaakt van de beschrijving van Wulff zijn *Psychology of Religion* en van James W. Jones met zijn *Contemporary Psychoanalysis & Religion*. In zijn analyse ziet Freud religie primair als een product van menselijke behoeften en verlangens. Religie is in die zin een menselijke uitvinding. Freud's houding ten opzichte van religie, omschrijft hij zelf aanvankelijk als een "completely negative attitude to religion, in any form and however attenuated."⁹⁵ Als kind van de Verlichting is voor hem het atheïsme normatief en religie een overblijfsel uit de kindertijd.⁹⁶ Dit betekent niet dat religie geen functie kan hebben in het leven van de mens. Religie wordt door de mens gebruikt als coping mechanisme. Het helpt bij het opvullen van de behoefte aan bescherming, troost, compensatie, en de verlossing van schuldgevoelens die in het leven van het kind een belangrijke rol spelen. Maar volgens Freud hoort de mens over deze behoefte heen te groeien.⁹⁷ De behoefte aan religie moet worden ingeruild voor een meer rationele verwerking. Religie is volgens Freuds psychologie geprojecteerd in de externe wereld. In zijn boek *Totem en Taboo*

⁹⁵ D.M. Wulff, *Psychology of Religion, Classic and Contemporary views*, New York (1991), p.272.

⁹⁶ James W. Jones, *Contemporary Psychoanalysis & Religion, Transference and Transcendence*, New Haven (1991), p.1.

⁹⁷ Ibidem, p.2.

beschrijft Freud religie als een obsessieve neurose.⁹⁸ God is psychologisch gezien, een uitvergroting van de vader en religie is door de link met de vaderfiguur verbonden met het Oedipuscomplex. Het kind heeft een onbewuste wens om uit jaloezie de vaderfiguur te vermoorden. Religie wordt dan door het kind gebruikt om het schuldgevoel over deze gedachten via rituelen en verzoenende handelingen weg te nemen ten opzichte van God de Vader.⁹⁹ Of zoals Wulff het verwoordt: “de gehoorzame onderwerping aan de almachtige vader uit de peutertijd, wordt verinnerlijkt als ego-ideaal en geprojecteerd als God.”¹⁰⁰

Toch is Freud niet alleen maar negatief aangaande religie. Hij heeft een wat ambivalente houding ook vanuit zijn eigen Joodse achtergrond. Freud zag wel degelijk een functie voor religie in de samenleving. Religie brengt de mens namelijk manieren bij en voorkomt een situatie van chaos waarin iedereen zich zou laten lijden door zijn of haar driften. Tegelijkertijd leefde Freud in een tijd waarin religie deze functie langzaam kwijt begon te raken in de samenleving. Freud zag daarom geen toekomst in religie, maar pleitte veel meer voor “a cultural revolution in which knowledge would be governed by reason rather than by superstition, and morality by selfcontrol rather than by ecclesiastical authority.”¹⁰¹

Freud zag dus wel een morele functie voor het geloof, maar zag vanuit het verlichtingsdenken liever dat de mens niet religie, maar het rationele verstand zou gebruiken om zijn morele handelen te verantwoorden.

Object-relatie psychologie

Waar Freud religie ziet als iets dat in de kindertijd misschien een functie heeft, maar in de volwassenheid moet worden overwonnen, is de object-relatie psychologie, die overigens wel in de lijn van Freud staat, veel positiever over religie. Zoals we in de vorige paragraaf hebben kunnen zien, verbindt Winnicott religie met de transitionele sfeer, die gekenmerkt wordt door de creatieve verbeelding. Deze creatieve verbeelding kan ervoor zorgen dat de binnen- en buitenwereld bekleed worden met ‘zin’. Geloven wordt dan gezien als een spel van de creatieve verbeelding die hoop en perspectief creëert.¹⁰² Wanneer geloven op deze manier wordt benaderd, is het een ontwikkeling die gestimuleerd moet worden. Omdat religieuze ontwikkeling de mens in staat stelt menselijke levenswaarden op een existentieel niveau te bevestigen en vast te houden aan de goedheid en de

⁹⁸ James W. Jones, *Contemporary Psychoanalysis & Religion, Transference and Transcendence*, New Haven (1991), p.1.

⁹⁹ Ibidem, p..2.

¹⁰⁰ D.M. Wulff, *Psychology of Religion, Classic and Contemporary views*, New York (1991), p.273.

¹⁰¹ James W. Jones, *Contemporary Psychoanalysis & Religion, Transference and Transcendence*, New Haven (1991), p.3.

¹⁰² P.E. Jongsma - Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding*, Kampen (1996), p. 100.

betrouwbaarheid van het leven in het besef van de gebrokenheid van de wereld.¹⁰³ Religieuze ontwikkeling wordt in dit geval opgevat als ontwikkeling van 'faith'.

Religieuze ontwikkeling hoeft niet alleen positieve gevolgen te hebben. Sommige ontwikkelingen moeten op een gegeven moment ook weer overwonnen worden, net als in de visie van Freud. Jongsma - Tieleman zegt hierover:

"Idealitair treedt er in de ontwikkeling ook in de relatie met god separatie, differentiatie en individuatie op. Men laat projecties van ouderbeelden in het godsbeeld door de realiteit van de godsdienstige gemeenschap en de traditie corrigeren. Projecties worden 'teruggenomen'. Bij een goede ontwikkeling van de godsdienstigheid verwerkt men dat wat in de traditie wordt aangereikt op een creatieve manier en krijgt het hoe langer hoe meer zin en betekenis zonder dat men vervalt in irrationele grootheidswaanen."¹⁰⁴

Ook Rizzuto gaat in haar beschrijving van de ontwikkeling van het godsbeeld in op gevallen van verstoorde ontwikkeling. Want wat gebeurt er wanneer ouders een kind op jonge leeftijd verwaarlozen of mishandelen? Wanneer het godsbeeld zich ontwikkelt aan de hand van een uitvergroting van de ouders, heeft dit grote gevolgen. Waar de object-relatie psychologie spreekt over het ontwikkelen van 'faith' als het ontwikkelen van hoop en vertrouwen in de goedheid van de wereld, die het kind ervaart in de eerste relatie van vertrouwen met de ouders, kan daar in dit geval geen sprake van zijn. Door dit soort ervaringen zal het godsbeeld ook veranderen. In deze gevallen kan het zo zijn dat godsdienst niet functioneel is als uiting van de creatieve verbeelding en hoopgever. In dit soort gevallen kan godsdienst juist een extra belemmering vormen voor het goed functioneren in de maatschappij.

Langeveld, Schweitzer en Grom

Wat opvalt bij zowel Freud als bij de object-relatie psychologie is dat de ontwikkeling van religie wordt gezien als iets wat automatisch in het kind opkomt. De opvatting van Rizzuto is dat het godsbeeld van de 'pet' God vanuit het kind zelf en bij ieder kind ontstaat. Religie is in deze visie psychologisch gezien een uitvinding van de mens dat door ieder mens in zijn eerste levensjaren wordt ontwikkeld. Deze visie past in het beeld van natuurlijke ontwikkeling. Toch is het niet onomstreden religiositeit te rekenen tot de natuurlijke ontwikkeling van het kind. Wanneer je dat doet, onderschat je de rol van de ouders volgens godsdienstpsychologen als Schweitzer, Langeveld en Grom. Kinderen behoren niet vanzelf, op grond van hun natuurlijke ontwikkeling, tot een bepaalde religie. Grom zegt hierover: "Der Glaube an etwas Übermenschliches fällt nicht vom Himmel ins Menschenherz, sondern wird von der Umgebung gelernt und zeitlebens von ihren Einflüssen

¹⁰³Ibidem, p. 109.

¹⁰⁴P.E. Jongsma - Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding*, Kampen (1996), p. 102.

geprägt. *Religiosität ist kultur- und sozialisationsabhängig* und wird von den Beziehungen bestimmt, in denen der Gläubige zu anderen steht, die für ihn bedeutsam sind.”¹⁰⁵

Ook Schweitzer spreekt liever over een ‘afhankelijke ontwikkeling’.¹⁰⁶ Het kind is in zijn religieuze ontwikkeling afhankelijk van de ouders en de directe omgeving. Langeveld zegt hier zelf over:

“Wil de mens tot religie komen dan is het niet voldoende dat hij wacht ‘tot de melk zuur wordt’. Hij wordt langs de weg der natuurlijke ontwikkeling niet religieus. De religieuze zingeving moet als mogelijkheid ontdekt (en geschonken) worden en wel als mogelijkheid-bovendien.”¹⁰⁷

Waar het Langeveld om gaat is aan te geven dat religie niet behoort tot de aanleg van mensen, maar dat het wel tot de mogelijkheden behoort. Het is een mogelijkheid die kan worden gestimuleerd, maar die ook kan worden tegengehouden. Dit betekent niet dat het kind religieus gezien, zich ontwikkelt als een kopie van de ouder. Het gaat om een eigen ontwikkeling die wel gestuurd kan worden. Schweitzer schrijft over deze ontwikkeling:

“Kinder und Jugendliche begnügen sich nicht mit einer bloßen Übernahme vorgegebener Inhalte oder Lebensformen. Vielmehr eignen sie sich das ihnen von den Erwachsenen Mitgeteilte oder Vorgelebte aktiv an und versuchen, es auf ihre Weise – und in diesem Sinne durchaus selbständig – zu verstehen.”¹⁰⁸

Religieuze ontwikkeling komt dus niet tot stand door natuurlijke ontwikkeling, maar ook niet door eenzijdig leren van de ouders, in dat geval zou het om indoctrinatie gaan. Volgens Langeveld moet elke opvoeding die echtheid wil, een flinke wachtruimte creëren waarin het kind eigen keuzes kan maken en besluiten kan nemen. Dit kan niet als het kind zonder begeleiding in een lege ruimte wordt losgelaten, maar ook niet in een ruimte waar maar één bazuin klinkt.¹⁰⁹ Ouders moeten ernaar streven de opvoeding de kans te geven tot het opdoen van echte, eigen levenservaringen. Dit betekent dat de ouders van het kind van jongsaf aan bepaalde ervaringen zal besparen en andere ervaringen juist aan zal bieden.¹¹⁰ Zo beïnvloedt de ouder de ontwikkeling wel degelijk zonder het kind expliciet een bepaalde kant op te duwen.

De bijdragen van Schweitzer en Langeveld geven aan dat religieuze ontwikkeling dus niet gelijkgesteld kan worden aan ingroeien in de geïnstitutionaliseerde religie aan de ene kant en dat het ook geen onafhankelijk eigen proces is van het kind. De invloed van de omgeving kan in de religieuze ontwikkeling volgens Langeveld zowel positief als negatief werken. Net als Rizzuto ziet

¹⁰⁵ B. Grom, *Religionspsychologie*, Göttingen (1992), p.19

¹⁰⁶ Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion, Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München (1987), p.38.

¹⁰⁷ M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.88.

¹⁰⁸ Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion, Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München (1987), p.38.

¹⁰⁹ M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.73.

¹¹⁰ Ibidem, p.73.

ook Langeveld de mogelijkheid van verstoring of belemmering in de religieuze ontwikkeling. Hij trekt daarbij de invloed van de ouders en de invloed van de geïnstitutionaliseerde religie niet uit elkaar, maar ziet het in het verlengde van elkaar. Hij heeft vooral kritiek op de manier waarop angst via de religie wordt overgedragen. Hij zegt hierover:

“Het schijnt dat de religie van heel wat christenen dermate in het teken van de zonde staat, dat men zich nauwelijks kan voorstellen, dat die God van hen wat anders is dan een soort eeuwig loerende geheime-politieagent,”¹¹¹ en “De angst is de vijand van de religieuze ontwikkeling. Zij houdt de ziel onder haar klauw vast in een hoogstens magisch-tarieven geloof (voor wat hoort wat, op deze zonde staat deze prijs), met hoeveel sofisch geredeneer het zich dan ook omgeven moge.”¹¹²

Wat we uit deze citaten kunnen opmaken is dat religie niet in alle gevallen dezelfde werking heeft en vanuit verschillende interpretaties ook verschillende uitwerkingen heeft. De term religie heeft geen eenduidige uitingsvorm en waarheid. Bernhard Grom is hier in zijn boek *Religionspädagogische Psychologie* van bewust.¹¹³ Hij kijkt daarom eerst naar pedagogisch-psychologische elementen waar mee verschillende ontwikkelingsmogelijkheden of oriëntaties van religiositeit onderscheiden kunnen worden. Er bestaan namelijk grote verschillen in hoe religiositeit gemotiveerd wordt en in hoeverre religiositeit als iets verstandelijks of als persoonlijke ervaring wordt uitgelegd. Ligt de nadruk bij religiositeit op de uiterlijkheden als rituelen en het kennen van geformuleerde gebeden, of ligt de nadruk op een persoonlijke relatie tussen God en de mens? Wordt religiositeit vanuit angst gemotiveerd of vanuit een idee van zelfverwezenlijking?

Grom zal niet snel geneigd zijn te spreken over ‘de’ religieuze ontwikkeling van het kind, als een eenduidige ontwikkeling met een vaste loop. Hij sluit wat dat betreft meer aan bij de levensloopspsychologie. Wel ziet hij een aantal aspecten die van belang zijn bij de ontwikkeling van de religiositeit van het jonge kind. Ten eerste geeft Grom aan dat de religiositeit van het kind sterk afhankelijk is van de religiositeit van de ouders.¹¹⁴ Het kind hecht veel belang aan wat voorbeeldpersonen doen. Het kleine kind is in deze periode bovendien heel sterk op zoek naar regels die het leven kunnen ordenen, daarom heeft het deelhebben aan rituelen en het volgen van ethische regels veel invloed op de religieuze ontwikkeling.¹¹⁵ Wat net als bij de object-relatie psychologie ook volgens Grom van groot belang is bij de religieuze ontwikkeling is het opbouwen van een basisvertrouwen. Dit basisvertrouwen, dit geborgenheidsgevoel zorgt voor een gereflecteerd

¹¹¹M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.95.

¹¹²Ibidem, p.107.

¹¹³B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Göttingen (1981).

¹¹⁴B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Göttingen (1981), p.42. Ook in *Religionspsychologie* uit 1991 bevestigt Grom in meer algemene zin dat uit onderzoek onder jongeren blijkt dat zij over het algemeen de ouders aanwijzen als de personen met de grootste invloed op hun religieuze ontwikkeling.

¹¹⁵Ibidem, p.42.

optimisme (basis voor hoop) en het ontstaan van een gevoel van eigenwaarde.¹¹⁶ Dit zijn belangrijke aspecten die op hun beurt, wanneer het basisvertrouwen met religiositeit in verband wordt gebracht, religieuze ervaringen mogelijk maken.

Om mee te nemen

In deze paragraaf zijn verschillende visies op religieuze ontwikkeling de revue gepasseerd. De visie waarmee ik in het vervolg van dit onderzoek naar de religieuze ontwikkeling wil kijken, vindt zijn basis in de object-relatie psychologie. Ik koppel religiositeit aan zingeving op een wijze zoals die door Jongasma - Tieleman wordt beschreven, wanneer zij spreekt over godsdienst als zingevingssysteem en als hoedster van de hoop. Hierin zijn begrippen als 'creatieve verbeelding' van Winnicott en het 'basisvertrouwen' van Erikson sleuteltermen. Toch neem ik niet het hele idee van religieuze ontwikkeling van de object-relatie psychologen over. Ik ben het met Langeveld en Schweitzer eens dat de religieuze ontwikkeling een afhankelijke ontwikkeling is. Religieuze ontwikkeling is geen natuurlijke ontwikkeling, maar een ontwikkeling die door veel omstandigheden wordt beïnvloedt. Vooral de ouders spelen daarin een belangrijke rol. Religieuze ontwikkeling is een ontwikkeling die zich ontwikkelt vanuit een basaal godsbeeld die zijn oorsprong vindt in basisvertrouwen, maar het is tegelijkertijd een ontwikkeling die geleerd wordt vanuit de traditie die door ouders wordt overgedragen. Met Langeveld moet daaraan worden toegevoegd dat dat overdragen echt mogelijk wordt wanneer er 'echtheid' in het spel is. Of zoals Schweitzer het formuleert; kinderen moeten zich het geloof kunnen toeëigenen door het door de ouders voorgeleefde en overgedragen geloof op hun eigen manier te verstaan en zelfstandig een plaats te geven. Voor het ontwikkelen van religiositeit op deze wijze is het ontstaan van basisvertrouwen en geborgenheid een voorwaarde.

In de volgende paragraaf zullen we zien hoe van de religieuze ontwikkeling ook ontwikkelingsmodellen zijn ontwikkeld. Wij zullen deze ontwikkelingsmodellen bekijken en daarbij focussen op de kleuterperiode. Aan de hand van de visies die in deze paragraaf zijn beschreven kunnen we vervolgens kijken in hoeverre deze modellen bruikbaar zijn in het onderzoek.

¹¹⁶B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Göttingen (1981), p.68.

§ 2.3 Religieuze ontwikkelingsmodellen

Vanuit de verschillende visies op religieuze ontwikkeling bij kinderen, zijn er ook religieuze ontwikkelingsmodellen ontwikkeld. De meest belangrijke religieuze ontwikkelingsmodellen zijn de modellen van Oser en Gmünder en die van Fowler. Het religieuze ontwikkelingsmodel van Oser en Gmünder is vooral gericht op de dimensie van het 'religieuze oordeel'. In het boek *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung* wordt duidelijk dat de nadruk van het ontwikkelingsmodel ligt bij 'Die Stufenmerkmale des religiösen Urteils'.¹¹⁷ Het ontwikkelingsmodel van Oser en Gmünder vertoont veel overeenkomsten met het morele ontwikkelingsmodel van Lawrence Kohlberg.

Het ontwikkelingsmodel van Fowler, 'Stages of Faith', concentreert zich op de ontwikkeling van het begrip 'faith', zoals wij die al zijn tegengekomen in paragraaf 2.1. In zijn model maakt Fowler gebruik van een combinatie tussen het cognitieve ontwikkelingsmodel van Jean Piaget en het sociaal-relationeel ontwikkelingsmodel van Erik Erikson.

Beide religieuze ontwikkelingsmodellen zal ik kort bespreken. De nadruk zal hierbij liggen op de bespreking van het religieuze ontwikkelingsmodel van Fowler, omdat ik met Lia Vergouwen van mening ben dat het model van Oser te eenzijdig gericht is op het 'religieuze oordeel'.¹¹⁸

Stufen des religiösen Urteils van Oser en Gmünder

Oser en Gmünder hebben een religieus ontwikkelingsmodel ontwikkeld dat bestaat uit vijf stadia en een voorfase, een zogenaamd 0-stadium. Het model maakt gebruik van verschillende stadia die stapsgewijs worden doorlopen. Er is dus geen sprake van een geleidelijke ontwikkeling. In elk stadium wordt beschreven hoe het individu zichzelf ziet tegenover een oordelende God, of zoals Oser en Gmünder het zelf noemen 'Das Letztgültiges', 'het Uiteindelijke'¹¹⁹. Dit omdat zij hun ontwikkelingsmodel niet willen beperken tot de christelijke God.

Stufe 0: Het 0-stadium is een voorfase die het kind doorloopt wanneer het nog een baby is. Het kind kan in deze fase nog geen onderscheid maken tussen het zelf en de ander. Oser en Gmünder noemen dit 'Innen-Außen Dichotomie'. Het kind ziet nog geen verschil in wat het zelf in gang zet en wat door anderen tot stand komt. Je zou kunnen zeggen dat het kind nog niet een echt zelf ervaart en ook geen ander. Het heeft nog helemaal geen idee van de mogelijkheid dat er verschillende anderen

¹¹⁷Fritz Oser und Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Ein strukturgenetischer Ansatz*, 3^e druk Güttersloh (1992), p.75.

¹¹⁸C.G. Vergouwen, *Een hemelsbrede gelijkheid, geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*, Kampen (2001), p.61.

¹¹⁹Ik kies ervoor om de term 'Letztgültiges' vanaf hier te vertalen met 'het Uiteindelijke'.

bestaan die door allerlei relaties met elkaar verbonden zijn. Wanneer het gaat om de relatie tussen het individu en een oordelende 'Uiteindelijke', is dit besef wel noodzakelijk.

Stufe 1: In het eerste stadium, wanneer kinderen 2 tot en met 4/5 jaar oud zijn, ziet het kind het 'Uiteindelijke' handelen als een 'Deus ex Machina'. Het 'Uiteindelijke' grijpt direct in op het menselijk handelen. Het 'Uiteindelijke' is actief, de mens is reactief. De mens moet voortdurend proberen te voldoen aan de verwachting van het 'Uiteindelijke', anders kan er plotseling en willekeurig ingegrepen worden. Dit brengt een zekere druk bij de mens met zich mee. De mens heeft namelijk geen invloed op het handelen van het 'Uiteindelijke' en moet maar hopen dat deze hem goedgunstig gezind is. Het 'Uiteindelijke' bestraft en beloont naar eigen goeddunken.

Stufe 2: Het tweede stadium loopt van ongeveer het 6^e tot het 12^e jaar. In dit stadium wordt het 'Uiteindelijke' gekenmerkt door het 'do ut des' perspectief. In deze visie is het 'Uiteindelijke' nog steeds almachtig en kan hij de mens belonen of straffen. Het verschil met het vorige stadium is echter dat het kind de consequenties van het handelen kan objectiveren. Hierdoor kan het kind het 'Uiteindelijke' proberen te beïnvloeden. Het 'Uiteindelijke' is nu beïnvloedbaar voor het kind. Het kan proberen preventief op het 'Uiteindelijke' in te werken, door te bidden en het handelen aan te passen. Er is in dit stadium dus sprake van een begrensde autonomie van de mens. Er vindt bovendien een eerste vorm van rationalisering van de relatie plaats.

Stufe 3: Dit stadium wordt gekenmerkt door het gevoel van een absolute autonomie van de mens. Deze fase komt overeen met de periode van de puberteit waarin jongeren op zoek zijn naar de eigen identiteit en zich vaak afzetten tegen autoriteit die deze zoektocht begrenst. De wijze waarop het 'Uiteindelijke' in de vorige stadia wordt beschreven heeft veel met die autoriteit te maken. In deze fase wordt het 'Uiteindelijke' dan ook zo veel mogelijk buiten deze wereld weggedrukt. Het 'Uiteindelijke' wordt transcendent gemaakt als iets wat zich niet direct bemoeit met deze wereld. De mens is autonoom en zelf verantwoordelijk, voor de wereld en zijn eigen leven.

Stufe 4: In deze fase die niet meer zo duidelijk in een leeftijdscategorie te vatten is, maar ongeveer kan beginnen in de adolescentieperiode, krijgt het 'Uiteindelijke' toch weer invloed op het leven van de mens. Deze invloed is nu echter minder direct dan in stadium 1 en 2. Er wordt gekozen voor het perspectief van de religieuze autonomie en het Heilsplan. Het 'Uiteindelijke' is immanent in de wereld aanwezig, en houdt zich met de wereld bezig. Dit gebeurt niet op een directe manier, maar het 'Uiteindelijke' werkt hier meer als schepper van mogelijkheden om de loop van de wereld en het

leven van individuen te beïnvloeden. Niet direct maar meer als 'Chiffre des "self" '120, geheime tekens in de mens zelf.

Stufe 5: Dit stadium wordt door maar weinig mensen bereikt. De meeste mensen blijven hangen in stadium 3 of 4. Dit stadium wordt gekenmerkt door een grote religieuze autonomie en een onvoorwaardelijke inter-subjectiviteit. In deze fase heeft de mens geen Heilsplan van het 'Uiteindelijke' meer nodig om onvoorwaardelijk religieus te zijn. De mens heeft ook geen geïnstitutionaliseerde religieuze gemeenschap meer nodig die dit Heilsplan aanleveren. De mens staat in dit stadium als het ware boven de religies en is volkomen religieus. Het is het best te beschrijven als de staat van unio mystica, goddelijke verlichting etc.

Het model van Oser en Gmünder is voor dit onderzoek van belang, omdat het ingaat op de vraag hoe kinderen in hun ontwikkeling zich een beeld vormen van een handelende en oordelende God. Het model leert ons dat kleuters zich nog met name bevinden in een fase waarin zij Gods handelen ervaren als dat van een 'Deus ex Machina'. Dit beeld kunnen wij meenemen in het verdere onderzoek. Het ontwikkelingsmodel geeft echter geen omvattend beeld van de omgang van de kleuter met het religieuze. Daarvoor is de focus op de oordelende God, zoals Oser en Gmünder beschrijven, te beperkt. Voor een breder en omvattender ontwikkelingsmodel zullen we daarom nu naar het 'Stages of Faith' model van Fowler kijken.

"Stages of Faith" van Fowler

Fowler wil met zijn 'Stages of Faith' een overzicht geven van de geloofsontwikkeling van de mens. Hij beschrijft de geloofsontwikkeling aan de hand van het concept 'faith'. Met het begrip 'faith' zet Fowler zichzelf in de lijn van de object relatie psychologen en hun opvatting aangaande godsdienst, zoals die eerder in het hoofdstuk is beschreven. 'Faith' heeft voor Fowler niet persé te maken met het aanhangen van een bepaalde geloofsleer, maar meer met een diep gevoel van religiositeit en relatie met het transcendente. Fowler beschrijft het als volgt: "Faith, rather than belief and religion, is the most fundamental category in the human quest for relation to transcendence. Faith, it appears, is generic, a universal feature of human living, recognizably similar everywhere despite the remarkable variety of forms and contents of religious practice and belief."¹²¹ Voor Fowler is 'faith' een begrip dat

¹²⁰Fritz Oser und Paul Gmünder, *Der Mensch -- Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, 3^e druk Güttersloh (1992), p.80.

¹²¹James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.14.

universele geldigheid heeft. Zijn schema aangaande geloofsontwikkeling is in principe op alle religies toepasbaar, omdat het gaat om de religiositeit achter de religies of 'beliefs'.

Voor zijn ontwikkelingsschema neemt Fowler de theorieën van Piaget, Kohlberg, en Erikson als uitgangspunt. Hij haalt als het ware de voor hem nuttige informatie uit de theorieën van de bovengenoemde drie. Deze informatie voegt hij samen, past het toe op de ontwikkeling van 'faith' en probeert die te combineren. Dat betreft dus de inzichten in de cognitieve ontwikkeling (Piaget), die van de morele ontwikkeling (Kohlberg) en die van de psycho-sociale ontwikkeling (Erikson). Om deze wijze van onderzoek te verdedigen begint hij in zijn boek 'stages of faith', voordat hij die verschillende stadia uitlegt, eerst met een imaginaire conversatie tussen Piaget, Kohlberg en Erikson. Hiermee geeft hij de mogelijkheden en onmogelijkheden aan om de verschillende theorieën met elkaar te verbinden.

De 'stages of faith' zoals Fowler die beschrijft, gaan uit van een levensomvattende ontwikkeling. Fowler onderscheidt zes stadia van geloven die voorafgegaan worden door een soort van 0-fase, net als bij Oser en Gmünder. De laatste fase wordt slechts door enkele zielen bereikt. Niet ieder mens doorloopt dus elke fase. De eerste twee fases van het ontwikkelingsschema van Fowler raken aan de kleuterleeftijd waar dit onderzoek zich op richt. Deze zal ik uitgebreid behandelen. De andere fases zal ik in het kort beschrijven.

Fase 0: 'Infancy and Undifferentiated Faith' (0-18 maanden)

In deze voorfase van geloven, is het geloven nog ongedifferentieerd. Hier wordt de basis voor geloof gezaaid. De basis voor geloven bestaat uit vertrouwen, de moed om te durven leven, hoop en liefde. Deze basis kan alleen ontstaan vanuit een 'basic trust' een basisvertrouwen in het leven zoals deze wordt beschreven in de 'Life Cycle' theorie van Erikson. Dit basisvertrouwen kan worden bedreigd door aspecten als verlatingsangst, instabiliteit in de zorgende omgeving en ontbering van de benodigde zorg.¹²²

Wat van belang is in deze fase is dat het kind door de liefde en zorg die de directe verzorgers hem geven, een tweezijdige relatie ervaart waarin een basisvertrouwen kan worden gefundeerd.

Fase 1: 'Intuitive-Projective Faith' (18 maanden- 5/6 jaar)

In de loop van het tweede levensjaar begint er een revolutie voor het kind. Het kind leert praten. De taal kan worden gebruikt om te gaan bemiddelen in relatie tot de wereld en de ander. ¹²³ Dit zorgt voor een heel nieuw perspectief. Het kind dat nu in staat is vrij rond te lopen en alles te vragen wat

¹²²James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.121.

¹²³James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco (1984), p. 53.

hij wil, ontdekt nu dagelijks nieuwe dingen. De onderzoekende geest van de mens is nooit meer zo fris en vrij van vooronderstelde constructies als in deze levensfase.¹²⁴ Het kind komt voortdurend in aanraking met nieuwe dingen en heeft nog geen vaste reacties en kennis ontwikkeld in reactie daarop. Verbeeldingsprocessen worden nog niet beperkt door logisch denken. Het opkomen van de verbeeldingskracht is belangrijk in de geloofsontwikkeling in deze fase. Fowler vat dit als volgt samen:

“The gift or emergent strength of this stage is the birth of imagination, the ability to unify and grasp the experience world, in powerful images and as presented in stories that register the child’s intuitive understandings and feelings toward the ultimate condition of existence.”¹²⁵

In deze fase vormen de kinderen, gestimuleerd door ervaring en door verhalen, symbolen en voorbeelden, diepe en duurzame beelden die hun wereld bij elkaar houden. In de belevingswereld staat het ‘ik’ centraal. De wereld draait om het kind. Het kan nog niet loskomen van het eigen perspectief. In deze fase van het leven worden kinderen voor het eerst bewust van existentiële zaken als het mysterie van de dood. In het omgaan daarmee worden kinderen zich ook bewust van een wereld met een hogere realiteit, die rondom is en doordringt in elke dag. Fowler geeft een voorbeeld van hoe een kind denkt en gelooft in deze periode:

“Ik voel me alsof ik het centrum van de wereld ben. Alles wat belangrijk is voor mij, is er vanwege mij en is voor mij gemaakt. Wanneer wij ’s nachts reizen, volgt de maan onze auto. Soms heb ik een enge droom. Er zijn dan enge wezens in mijn kamer. Als je in mijn kamer zou zijn, zou je ze ook kunnen zien. Soms denk ik overdag over dingen zoals ze in mijn dromen zijn. Dat maakt mij soms bang. Soms vraag ik mij af waar de hemel is en wat dood zijn betekent. Of een monster de mensen meeneemt, of het pijn doet, of mijn vader en moeder dan bij mij zullen zijn. Wat is er met onze vogel gebeurd die door de kat van de burens is gepakt? Mijn vriendje heeft mij verteld dat een duivel uit een hol in de grond komt en me ophaalt als ik niet voorzichtig ben, dus ik wil niet meer in mijn eentje in de achtertuin spelen. Ik denk veel over God. Ik denk dat God een beetje als lucht moet zijn – overal. Kan God me zien? Zal God ervoor zorgen dat ons huis niet afbrandt? Is opa bij God? En waar is dat dan?”¹²⁶

Fase 2: “Mythic-Literal Faith” (6 jaar – 12 jaar)

Fowler opent zijn beschrijving van de tweede fase van zijn ontwikkelingsschema met het neerzetten van een tienjarige. Een tienjarige kan als het ware het hele Guinness Book of World Records memoriseren. Hij kan een half uur lang tot in de details het verloop van een Star Wars film (nu Harry

¹²⁴ James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco (1984), p.54.

¹²⁵ James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.134.

¹²⁶ James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco (1984), p.54, 55.

Potter) navertellen en kan goede verhalen schrijven en vertellen. Het kind is aanbeland in de fase van het concreet-operationele denken, zoals wordt beschreven bij Piaget. In deze fase zorgen stabiele categorieën van ruimte, tijd en oorzakelijkheid ervoor dat de ervaringsconstructies van de kinderen minder afhankelijk worden van gevoel en fantasie. De wereld wordt meer geordend en voorspelbaar. Door deze ontwikkelingen beginnen de kinderen ook los te komen van het eigen perspectief. Daardoor herkennen ze nu ook het perspectief van anderen.

Geloven wordt in deze fase vooral een kwestie van vertrouwen op verhalen, regels en de impliciete waarden van de familie en de directe gemeenschap. Geloof houdt het waarderen van verhalen, handelingen en geloofsopvattingen van de traditie in.¹²⁷ Het kennen van de verhalen van 'onze' mensen wordt een belangrijk aspect voor de identificatie en evaluatie van het 'zelf', en van daaruit voor de identificatie van de ander en zijn groepen. Verhalen die door het kind als van 'ons' worden ervaren, maken vaak ook diepe indruk. Fowler zegt hierover:

"Children in this stage can be affected deeply and powerfully by symbolic and dramatic materials and can describe in endlessly detailed narrative what has occurred. They do not, however, step back from the flow of stories to formulate reflective, conceptual meanings. For this stage the meaning is both carried and "trapped" in the narrative."¹²⁸

Het kind spreekt nog vanuit het midden van de stroom van zijn eigen leven, zonder daaruit te stappen om te kunnen reflecteren. Het kind kan nog geen 'verhaal over zijn verhaal' vertellen. Ook van deze fase geeft Fowler een karakteristiek voorbeeld:

"Ik ben Robert Kelleher, de zoon van Tom en Diane, en de broer van Kristen en Kevin. Wil je ook weten hoe mijn opa en oma heten? En mijn neefjes en nichtjes? Nee? Nou, verder zit ik in de klas bij juffrouw Cates op de Hawthorne school, en ik ben het derde best in voetbal na Donald en Teddy. (...) Vraag: Geloof je in God? Ja, ik geloof in God. Hoe God eruit ziet? Hmm... Ik denk dat God net zoiets als Jezus is. Wij geloven dat God in drie delen is: Vader, Zoon en iets van een geest. Oh ja, heilige geest. Maar volgens mij is God vooral zo als Jezus. Maar soms denk ik ook dat het een oude man is, en een soort rechter of koning. God zorgt ervoor dat wij van elkaar houden en hij heeft ons gemaakt. Ik denk dat God de atombommen het ergste vindt dat er gemaakt is. Het belangrijkste wat je moet doen is niet liegen en je vrienden helpen. Laatst heb ik Rogier geholpen, omdat hij zijn walkman kwijt was."¹²⁹

¹²⁷ James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco (1984), p.55, 56.

¹²⁸ James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.149.

¹²⁹ James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco (1984), p.56, 57.

Fase 3: “Synthetic-Conventional Faith” (12-20 jaar)

In deze fase gaat een persoon meer abstract denken. De persoon gaat nu zaken ook in een breder perspectief zien. Wereld bestaat niet meer alleen uit familie, school en directe omgeving. Dit zorgt ervoor dat de persoon zich ook opnieuw moet oriënteren. Het geloven dient nu als oriëntatiepunt temidden van de complexer en meer divers geworden verhoudingen. Het moet dienen als basis voor de eigen identiteit en de richting waar in je staat.¹³⁰ Normen en waarden worden in deze fase samen gezien en de persoon is bezig met de eigen meningsvorming ten opzichte van de normen en waardensystemen die hij/zij onderscheidt. In fase 3 creëert een persoon zijn/haar eigen ‘ideologie’, een soort van verzameling van waarden en geloofsopvattingen. De persoon is echter nog niet in staat daarop te reflecteren en is zich er vaak niet van bewust. De eigen ‘ideologie’ wordt vormgegeven door een sterke oriëntatie op een dominante groep waarbij aansluiting wordt gezocht. Je kiest voor een groep waar je bij wilt horen. En zet je af tegen andere groepen, vaak ook tegen thuis.

Samenvattend ontwikkel je in deze fase ‘de capaciteit om een persoonlijke mythe te vormen – de mythe van iemands eigen wording qua identiteit en geloof, waarbij het eigen verleden wordt geïncorporeerd en waarbij wordt geanticipeerd op de toekomst.’¹³¹

Fase 4: “Individuative-reflective Faith” (20-40 jaar)

Fase vier krijgt vorm in de jonge volwassenheid vanaf een jaar of twintig. Waar het ‘zelf’ in de vorige fase nog wordt bekeken in relatie tot een ‘interpersonal circle of significant others’, wordt daarop nu kritisch gereflecteerd.¹³² De persoon voelt zich nu gedwongen om eigen verantwoordelijkheid te nemen voor de keuzes die hij/zij maakt en het niet af te schuiven op de groep. Deze fase wordt door Fowler ook wel de ‘demythologiserende’ fase genoemd.¹³³ De mens laat zich in deze fase zo min mogelijk door onbewuste factoren leiden, het wil zoveel mogelijk rationele en bereflecteerde keuzes maken op het gebied van het eigen oordeel en gedrag, ook in geloofszaken. Het geloof wordt kritisch onder de loep genomen, geloofsopvattingen, symbolen en geloofswaarden worden gewogen en zonnodig aan de kant geschoven.

Fase 5: “Conjunctive Faith” (40-60 jaar)

Waar het in fase 4 vooral gaat om een rationele beredenering van het geloof, is er in fase vijf sprake van een “tweede naïviteit” (Ricoeur)¹³⁴. De kracht van de symboliek wordt weer herkend en geïntegreerd met het beredeneerd geloven. Waar het in de eerdere fase gaat om het verhelderen en

¹³⁰ James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.172.

¹³¹ Ibidem, p.173.

¹³² Ibidem, p.182.

¹³³ Ibidem, p.182.

¹³⁴ Ibidem, p.197.

verklaren van de werkelijkheid, ervaart men in deze fase door alles wat de mens inmiddels heeft meegemaakt hoe poreus waarheidsclaims eigenlijk zijn. Fase vijf wordt daarom ook wel gekarakteriseerd door het relativiserend vermogen dat opkomt. Verder wordt men in deze fase ook weer gevoeliger voor de stem van het 'diepere zelf'. Hierdoor kunnen symbolen, mythen en rituelen ook opnieuw worden gewaardeerd.

Fase 6: "Universalizing Faith" (vanaf ca. 60 jaar)

Er zijn maar weinig mensen die de zesde en laatste geloofsfasen bereiken. Het gaat hier om een universeel geloven, een inclusieve manier van geloven, die alles en allen omvat. De mensen die deze fase bereiken zijn volgens Fowler incarnaties en presentstellers van de geest van een inclusieve en voltooide menselijke gemeenschap.¹³⁵ Fowler beschrijft vertegenwoordigers van deze groep als volgt: "The rare persons who may be described by this stage have a special grace that makes them seem more lucid, more simple, and yet somehow more fully human than the rest of us. Their community is universal in extent."¹³⁶ Als voorbeelden voor deze groep noemt Fowler onder andere Gandhi, Martin Luther King en Moeder Theresa.

Kritiek op Fowler

In de bespreking van de 'Stages of Faith' van Fowler wordt duidelijk dat de eerste twee stadia die Fowler beschrijft duidelijke aanknopingspunten bieden wat betreft de religieuze beleving van de kleuter. Toch wil ik de beschrijving van Fowler niet zomaar overnemen zonder eerst in te gaan op de kritiek die op het ontwikkelingsmodel van Fowler gegeven is.

De belangrijkste kritiek op het 'Stages of Faith' model van Fowler is de theologische normativiteit die aan het model ten grondslag ligt. Fowler meent zelf een model te hebben ontwikkeld waarin de ontwikkeling van het universeel geldende begrip 'faith' wordt beschreven. Deze claim is volgens veel godsdienstpsychologen echter niet vol te houden. Van der Lans zegt hier het volgende over in een bespreking van de theorie van Fowler:

"Einerseits sagt er (Fowler) nachdrücklich, dass sich seine Entwicklungstheorie auf das allgemein menschliche Suchen nach Sinn bezieht, wobei traditioneller religiöser Glaube nur eine mögliche Erscheinungsform ist. Andererseits bleibt er ein Theologe, der alle menschliche Sinngebung als Suchen nach Gott und dem Reich Gottes interpretiert. Das höchste Stadium seines

¹³⁵ James W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco (1981), p.200.

¹³⁶ Ibidem, p.200.

Entwicklungsmodells beschreibt nicht so sehr eine Wirklichkeit, die er angetroffen hat, sondern ein Ideal, auf das die Entwicklung des Suchens nach Sinn bei jedem Individuum gerichtet sein sollte.”¹³⁷

De Zwitserse godsdienstpedagoog Walter Neidhart sluit bij deze kritiek op Fowler aan. Hij verwijt Fowler dat deze zijn eigen intellectuele, verlichte en kritische blik op geloven als maatstaf neemt voor een universeel geldend ideaalbeeld van geloven. Dit ziet Neidhart vooral terugkomen in stadia vijf en zes. Neidhart zegt hierover:

“Bilden die intellektuellen, sozialkritischen Christen, welche die Entmythologisierung hinter sich haben und sich um die ‘zweite Naivität’ bemühen, wirklich die Elite bei der zum ersten Mal in der Geschichte des Christentums die letzte Stufe der Reifung, die wahre Gestalt des Glaubens, in Sicht kommt?”¹³⁸

Het probleem dat Neidhart ziet in het universele model van Fowler zit dus vooral in het ideaalbeeld dat hij in fase vijf en zes legt. Na het vierde stadium is volgens Neidhart een niet-religieuze zingeving niet meer mogelijk. Op deze wijze krijgt een ongelovig subject als het ware de plaats toegewezen van iemand die in zijn ontwikkeling is blijven steken.¹³⁹

Vergouwen sluit zich in haar proefschrift, waarin zij het model van Fowler als uitgangspunt neemt voor haar onderzoek aan bij de kritiek van Neidhart en Van der Lans. Wel tekent zij aan dat je het model van Fowler eigenlijk in tweeën zou moeten opdelen. De eerste vier stadia gaan uit van een functionele benadering van geloven en leveren volgens Vergouwen weinig problemen op. Het probleem ligt volgens Vergouwen vooral in de substantiële benadering van de laatste fasen. Vergouwen kiest er dan ook voor in het gebruik van het model van Fowler, de laatste fase buiten beschouwing te laten.¹⁴⁰

Fowler verdedigt zich tegen de kritiek op zijn theologische normativiteit, door op te merken dat normatieve beschrijvingen van de meest adequate ontwikkeling, die kenmerkend zijn voor ontwikkelingstheorieën, altijd omstreden zijn. In alle ontwikkelingstheorieën wordt volgens hem uitgegaan van een normatief visioen, die afkomstig is uit specifieke filosofische contexten en tradities. Volgens hem is er geen ‘waardevrije’ ontwikkelingstheorie te vinden.¹⁴¹ Hierin heeft Fowler natuurlijk gelijk maar de vraag blijft dan wel of hij moet spreken over universele geldigheid van zijn theorie en of je wel moet spreken van een meest adequate ontwikkeling.

¹³⁷ J.M. van der Lans, “Kritische Bemerkungen zu Fowlers Modell der Glaubensentwicklung”, in: H.-J. Fraas & H.-G. Heimbrock (Hrsg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*, Göttingen (1986), p.115.

¹³⁸ W. Neidhart, “Die Glaubensstufen von James W. Fowler und die Bedürfnislage des Religionspädagogen”, in: H.-J. Fraas & H.-G. Heimbrock (Hrsg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*, Göttingen (1986) p. 129.

¹³⁹ C.G. Vergouwen, *Een hemelsbrede gelijkentis, geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*, Kampen (2001), p.104.

¹⁴⁰ Ibidem, p.106.

¹⁴¹ J.W. Fowler, “Die Berufung der Theorie des Glaubensentwicklung: Richtungen und Modifikationen seit 1981”, in: Karl E. Nipkow (red.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh (1988), p.46.

Op dat laatste punt van een normatief ontwikkelingsschema concentreert zich de kritiek van Hans Alma. Het probleem dat Alma heeft met ontwikkelingstheorieën, zoals die van Piaget, Kohlberg, Oser, Gmünder en Fowler is dat zij een normatief einddoel veronderstellen. Zij onderscheiden kwalitatief verschillende stadia die een vaste volgorde kennen, als treden van een trap die leidt naar een specifiek einddoel.¹⁴² Wat Fowler wel voor heeft op een ontwikkelingsschema als die van Piaget, is dat Fowler oog heeft voor de voortgaande ontwikkeling gedurende de hele levensloop. Fowler houdt echter wel vast aan het model met een invariante opeenvolging van stadia. Fowler's beeld van een algemeen menselijke 'faith pilgrimage' als een reis die niet door ieder voltooid wordt, suggereert een einddoel dat wenselijk, maar niet voor iedereen haalbaar is.¹⁴³ Met deze wijze van het gebruik van een ontwikkelingsmodel heeft Alma moeite.

Alma sluit zich in dit verband liever aan bij de levenspsychologie van Breeuwsma, zoals besproken in hoofdstuk 1. In deze levensloopspsychologie wordt ontwikkeling beschouwd als een open proces, dat gekenmerkt wordt door discontinuïteit, diversiteit en onvoorspelbaarheid. Hierin spelen zowel biologische, psychologische als sociale processen een rol.¹⁴⁴ Wanneer je ontwikkeling bekijkt als open proces doe je meer recht aan de individuele verschillen in de ontwikkeling en voorkom je het gevaar van normativiteit. Bovendien is er een bredere kijk op ontwikkeling mogelijk, omdat meerdere aspecten bij het proces worden betrokken.

Het ontbreken van een bredere kijk op de religieuze ontwikkeling door Fowler, is een van de belangrijkste kritiekpunten van Heinz Streib. In een kritisch artikel over de theorie van Fowler, is het verwijt van Streib dat Fowler teveel nadruk legt op de cognitieve ontwikkeling van geloven en dat hij te weinig aandacht heeft voor de betekenis van de eigen levensgeschiedenis en emotionele ervaringen die bijdragen aan de ontwikkeling van het zelf. Streib zelf stelt voor de ontwikkeling te begrijpen vanuit de relatie tussen 'thema's' en 'schema's' waarin ruimte is voor een psycho-dynamische benadering van de religieuze ontwikkeling, waarbij iemands persoonlijk geloof altijd georganiseerd is rond de eigen levensgeschiedenis.¹⁴⁵

De kritiek op Fowler is mijns inziens terecht. In het vervolg van mijn onderzoek wil ik Fowlers model gebruiken maar tegelijkertijd de kritiekpunten meenemen. Het is met name van belang bewust te zijn van de cognitief-ideologische insteek van het 'Stages of Faith' model en de normativiteit die in het model verborgen zit te relativeren door een bredere kijk te nemen op ontwikkeling. Ik wil met

¹⁴²Hans Alma, '(Geloofs)ontwikkeling in levensloopperspectief', *Praktische Theologie* 25 (1998), p.123.

¹⁴³Ibidem, p.124.

¹⁴⁴Ibidem, p.126.

¹⁴⁵Ana-Maria Rizzuto, "Religious Development Beyond the Modern Paradigm Discussion: The Psychoanalytic Point of View" in: Raymond F. Paloutzian, (ed.), *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3) (2001), p.206.

Alma de religieuze ontwikkeling meer benaderen als open proces. Vandaar ook mijn uitgebreide aandacht voor aspecten in de algemene belevingswereld van de kleuter zoals beschreven in hoofdstuk 1. Verder neem ik afstand van de manier waarop Fowler de ontwikkeling van 'faith' universeel wil maken. In mijn onderzoek wil ik uitspraken doen over de religieuze ontwikkeling en beleving van kleuters die opgroeien in een Westers-christelijke samenleving en ik onderzoek materiaal dat voor deze groep is ontwikkeld. Met Vergouwen neem ik bovendien afstand van het normatieve visioen of ideaalbeeld waarin Fowler zijn ontwikkelingsmodel laat uitlopen. Voor mijn onderzoek gebruik ik alleen de eerste twee stadia van het 'Stages of Faith' model waarvan Vergouwen al beschreef dat deze meer door een functionele benadering worden gekenmerkt. Uit eerder onderzoek blijkt dat deze eerste stadia beter bruikbaar zijn in de beschrijving van de ontwikkeling dan de latere stadia. Uit onderzoek van De Wilde en Vanhuysse naar de religieuze ontwikkeling van Vlaamse scholieren, blijkt dat de predictiemogelijkheden van het model van Fowler voor lagere leeftijden aanmerkelijk beter zijn dan voor hogere.¹⁴⁶ En volgens onderzoek van Batson, Schoenrade en Ventis wordt Fowler's fase-indeling bevestigd tot het derde stadium. Daarna zou de ontwikkeling een idiosyncratisch verloop hebben.¹⁴⁷

§ 2.4. Religieuze beleving in de kleutertijd

Aan het eind van dit hoofdstuk wil ik proberen een idee te geven hoe ik wil kijken naar de religieuze beleving van de kleuter met het oog op het onderzoek naar werkmateriaal gericht op de kleuter. Om dit doel te bereiken is het van belang de uitspraken over de algemene ontwikkeling van het kind en de uitspraken over de religieuze ontwikkeling met elkaar te integreren.

Vanuit de algemene ontwikkelingspsychologie hebben wij gezien dat de kleuter leeftijd gekenmerkt wordt door een groot aantal veranderingen. De sociale omgeving wordt sterk vergroot, de ontwikkeling van het denken neemt een grote vlucht, en er wordt langzaam afscheid genomen van de egocentrische kijk op de wereld die de peuterleeftijd kenmerkt. In deze periode wordt dus heel veel bijgeleerd, maar het is ook een periode die gekenmerkt wordt door onzekerheid. De veiligheid die het kind ervaart in de besloten overzichtelijke sociale omgeving, valt langzaam weg. Het beperkte denkkader waarin de wereld makkelijk geordend kon worden, raakt achterhaald en door het ontdekken van het perspectief van de ander, wordt de individualiteit van de kleuter duidelijker belijnd en komt hij erachter dat hij slechts een bescheiden rol in de samenleving speelt. Het is dan ook niet verwonderlijk dat deze periode volgens de ontwikkelingspsychologen wordt gekenmerkt door het

¹⁴⁶C.G. Vergouwen, *Een hemelsbrede gelijkenis, geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*, Kampen (2001), p.118.

¹⁴⁷Ibidem, p.118.

stellen van belangrijke waarom-vragen, het creëren van een soort van pseudo-wetenschap waarin met behulp van de fantasie de wereld opnieuw geordend wordt en door angst vanwege het wegvallen van de veilige wereld, waarin het kind zich als peuter begaf. In deze onzekere periode, waarin naar nieuwe zekerheden, orde en veiligheid wordt gezocht, kan zingeving voor het eerst een belangrijke rol spelen. Het kind gaat op zoek naar nieuwe antwoorden op de vraag naar oorzaken en gebeurtenissen in de werkelijkheid.

Het kind krijgt bovendien te maken met existentiële vragen, want wanneer de kleuter zich als een persoon met een zelfstandige identiteit ervaart, gaat hij ook nadenken over het idee van het niet-zijn. Vragen als “waar was ik voordat ik geboren werd?” en “wat gebeurt er als ik doodga?” worden hierdoor heel actueel. Zinvragen in de kleutertijd hebben dus betrekking op het feit dat het kind er achter komt dat er allerlei processen om hem heen spelen waar het geen invloed op lijkt te hebben en waarvoor hij geen bevredigende rationele oplossingen kan bedenken.

De zinvragen die in de kleuterperiode een belangrijke rol gaan spelen sluiten aan bij de ontwikkeling van geloven als ‘faith’ zoals wij die besproken hebben aan de hand van de object-relatie psychologie. Ook hier wordt gesproken over termen als zingeving, het bieden van veiligheid en antwoorden zoeken op existentiële vragen. Vandaar dat ik in het onderzoek mij ook zal richten op deze kant van de geloofsontwikkeling. In de visie van de object-relatie psychologie kan de religieuze ontwikkeling de mens in staat stellen menselijke levenswaarden op een existentieel niveau te bevestigen en vast te houden aan de goedheid en de betrouwbaarheid van het leven in het besef van de gebrokenheid van de wereld. Religieuze beleving kan bij de kleuter dus dienen als hulpmiddel om met existentiële vragen aan de gang te gaan. Dit beeld wordt bevestigd in de theorie van Fowler wanneer hij het in verband met de religieuze beleving heeft over de verbeeldingskracht die, gestimuleerd door ervaring en door verhalen, symbolen en voorbeelden, diepe en duurzame beelden kan ontwikkelen die hun wereld bij elkaar houden.

Hoofdstuk 3: Onderzoek naar godsdienstpedagogisch werkmateriaal voor kleuters

Inleiding

Waar we in de eerste twee hoofdstukken hebben gekeken naar de theorie van de algemene en religieuze ontwikkeling van de kleuter en de vragen en onderwerpen die daarin van belang zijn, ligt in dit derde hoofdstuk de nadruk op de praktijk van de geloofsbegeleiding. In het eerste deel van dit derde hoofdstuk wordt beschreven welk materiaal in de geloofsbegeleiding gebruikt en aangereikt wordt door Lava, een groot jeugdwerkbureau in Nederland. Hiermee probeer ik antwoord te geven op de derde deelvraag “Op welke manier worden kleuters begeleid in de geloofsontwikkeling?”

In de eerste paragraaf geef ik aan waarom ik bij mijn onderzoek voor het jeugdwerkbureau Lava heb gekozen, en vanuit welke achtergrond en met welke intentie dit bureau materiaal voor geloofsbegeleiding van kinderen aanbiedt. Vervolgens wil ik een beschrijving geven van het materiaal dat Lava aanbiedt op het gebied van de geloofsbegeleiding van kleuters. Het gaat hier om een inventarisatie van het materiaal voor kleuters dat Lava in huis heeft. In de bijlage van deze scriptie geef ik een korte beschrijving van alle door mij geïnventariseerde boeken. In dit hoofdstuk verantwoord ik de inventarisatie en beschrijf de uitkomsten die de inventarisatie geeft.

In het tweede deel van dit hoofdstuk wil ik vervolgens een analyse maken van het in het eerste deel beschreven materiaal. Op die manier wil ik een antwoord geven op de vierde deelvraag: “in hoeverre sluit het door mij onderzochte materiaal voor de geloofsbegeleiding aan bij de belevingswereld van de kleuter zoals die in de besproken ontwikkelingstheorieën wordt beschreven?” Bij deze analyse ga ik in het bijzonder in op twee werkmethoden voor de geloofsbegeleiding van kleuters die door het jeugdwerkbureau Lava worden aangeboden. Het gaat daarbij om het project ‘Kom in de Kring’ ontwikkeld door Corien van Ark en uitgegeven door SGO¹⁴⁸ en het project ‘Beginnen maar’ ontwikkeld door Gerrie Huiberts en Anne Westerduin uitgegeven door de Katholieke Bijbelstichting¹⁴⁹. Het zijn twee methoden met kleuters als doelgroep, maar met een verschillende visie op de geloofsbegeleiding van kleuters.

¹⁴⁸ Corien van Ark, *Kom in de kring*, SGO Hoevelaken (2000).

¹⁴⁹ Gerrie Huiberts, Anne Westerduin, *Geloven thuis – Beginnen maar*, KBS/VBS (2005)

§ 3.1 Jeugdwerkbureau Lava

Ik heb de documentanalyse naar werkmateriaal voor kleuters uitgevoerd bij het jeugdwerkbureau Lava in Arnhem. Lava is de 'roepnaam' van de Stichting federatie levensbeschouwelijk jeugd- en jongerenwerk in Gelderland. In Lava werken de volgende organisaties samen: Stichting Katholiek Jongeren Bureau Gelderland (KJB-G), vereniging Christelijk Jongeren Verbond/Young Men's Christian Association in Gelderland (CJV/YMCA) en Stichting Jeugd- en Jongerenbureau 'De Drietip'. De Drietip fungeert daarbij als uitvoerende organisatie voor het jeugdwerk namens het Provinciaal Diensten Centrum (PDC) Gelderland.¹⁵⁰ Ik heb de keuze voor dit jeugdwerkbureau gemaakt, omdat zij één van de grootste jeugdwerkbureaus in het land is. Het is een oecumenisch jeugdwerkbureau dat zowel verbonden is aan het Provinciaal Diensten Centrum Gelderland van de Protestantse Kerk in Nederland als aan de bisdommen van Utrecht en Den Bosch van de Rooms-Katholieke kerk. Verder is ook de YMCA bij het jeugdwerkbureau betrokken. Dit zorgt ervoor dat Lava een breed algemeen beeld geeft wat betreft het materiaal voor kleuters dat in de breedte van de christelijke kerken en daarbuiten gebruikt wordt. Lava beperkt zich namelijk niet alleen tot dienstverlening aan kerken. Lava levert binnenkerkelijk werk in opdracht van het PDC Gelderland en op projectbasis voor de bisdommen Utrecht en Den Bosch, maar ook sociaal-cultureel werk op levensbeschouwelijke basis in opdracht van de provinciale overheid. Hiervoor krijgt zij ook subsidie. Deze situatie van publiekprivate samenwerking waarin het kerkelijke en sociaal-culturele werk op elkaar betrokken zijn is uniek in Nederland.¹⁵¹

De doelstelling van Lava zoals in de statuten van de stichting geformuleerd, is dan ook breed opgesteld. Het doel van de stichting is 'het ondersteunen van het levensbeschouwelijke jeugd- en jongerenwerk in de provincie Gelderland in de ruimste zin des woords, vooral geïnspireerd door de Bijbel'¹⁵². Deze doelstelling wordt verder uitgewerkt in de visie van Lava, zoals deze op de website te vinden is getiteld 'Met hart en ziel':

"Wij willen alle kinderen, tieners en jongeren in Gelderland bij de kerk en de samenleving betrokken houden en degenen die afhaken er weer bijhalen. Daarbij verstaan we onder 'kerk' niet zozeer het instituut, als wel de beweging van mensen die zich laten inspireren door de bijbelverhalen. Wij willen een brug slaan tussen kinderen, tieners, jongeren en jong volwassenen onderling en tussen de jongere en de ander/Ander, tussen jong en oud, tussen de jeugd en de samenleving, tussen de jeugd en de kerk, tussen de kerk en de samenleving en tussen de kerken onderling. Omdat wij menen dat de één niet zonder de ander kan. Daarbij is ons vertrekpunt steeds de leef- en belevingswereld van de kinderen, tieners, jongeren en jong volwassenen met wie en voor wie wij – indirect, want tweedelijns – werken en de zinvragen die zij stellen. In het verlengde daarvan, de ervaringen en vragen van de vrijwilligers en beroepskrachten die werkzaam zijn in het levensbeschouwelijk jeugd-

¹⁵⁰ Beleidsplan Lava 2005 – 2008, p.4.

¹⁵¹ Beleidsplan Lava 2005- 2008, p 5.

¹⁵² Artikel 2.1 van de statuten van de Stichting federatie levensbeschouwelijk jeugd- en jongerenwerk in Gelderland, Lava.

en jongerenwerk. Ons doel is deze jonge mensen én de vrijwilligers die met hen werken een handelingsperspectief te bieden. Dat is in onze ogen jongerenpastoraat: de jeugd een handelingsperspectief en daarmee een toekomst geven. Wij willen de kinderen, tieners, jongeren en jong-volwassenen laten opgroeien tot 'goede burgers en goede christenen' (Don Bosco), waarmee we menen zowel aan het provinciale als aan het kerkelijke en het YMCA-beleid te voldoen.¹⁵³

§3.2 Onderzoeksopzet

Mijn onderzoek bij Lava bestaat uit drie onderdelen. Ten eerste heb ik een inventarisatie gemaakt, om in kaart te brengen welk materiaal bestemd voor de geloofsbegeleiding van kleuters, aanwezig is bij Lava. Ten tweede heb ik aan Lava een aantal vragen over de achtergrond, keuze, en gebruik van het werkmateriaal voorgelegd. Tenslotte heb ik een analyse gemaakt van het project 'Kom in de Kring' van Corien van Ark¹⁵⁴ en van het project 'Geloven thuis - Beginnen Maar' van Gerrie Huiberts en Anne Westerduin¹⁵⁵. In deze paragraaf zal ik de opzet van het onderzoek verduidelijken.

Opzet inventarisatie

Soort materiaal

Het jeugdwerkbureau Lava beschikt over verschillende soorten materiaal dat zij aanbiedt aan mensen die kleuters begeleiden bij geloof- en levensvragen. Er is materiaal dat bedoeld is voor de kleuters zelf, maar ook materiaal dat bedoeld is voor ouders en leerkrachten om hen te begeleiden in het werk met kleuters. In mijn onderzoek wil ik mij concentreren op het materiaal dat voor de kleuters zelf is ontwikkeld. Het gaat hierbij om materiaal dat geschreven is voor *kinderen van vier tot zes jaar*. In de bibliotheek van Lava heb ik boeken onderzocht die gecategoriseerd zijn op dit criterium, in totaal zijn dat er veertig. Deze boeken, hoofdzakelijk prentenboeken, heb ik vervolgens in kaart gebracht aan de hand van een korte beschrijving van het verhaal en een eigen vragenlijst.

Opzet vragenlijst

De door mij onderzochte boeken heb ik ingedeeld aan de hand van verschillende categorieën als aanzet voor de analyse van het werkmateriaal. De categorieën zijn in twee onderdelen te verdelen. De vragen in categorie A, B en C zijn bedoeld om antwoord te geven op de vraag of de besproken prentenboeken meer gericht zijn op traditieoverdracht of dat zij meer uitgaan van de beleving van het kind. Het gaat hierbij om een eerste inhoudelijke categorisering.

¹⁵³ www.lava-jeugdwerk.nl

¹⁵⁴ Corien van Ark, *Kom in de kring, vieren met jonge kinderen rondom prentenboeken*, SGO Hoevelaken (2000).

¹⁵⁵ Gerrie Huiberts, Anne Westerduin, *Geloven thuis – Beginnen maar*, KBS/VBS (2005).

Bij categorie A gaat het om de achtergrond van waaruit het materiaal is geschreven. Is het geschreven specifiek met het oog op geloofsoverdracht of is het meer geschreven met het oog op het behandelen van algemene zingevingsvragen? Categorie B en C zijn specificeringen van de indeling die ik bij categorie A maak. Bij categorie B wordt de soort literatuur gespecificeerd. Gaat het om Bijbelse verhalen, gaat het om verhalen met christelijke thema's of gaat het om algemene kleuterliteratuur? Categorie C stelt de vraag welke figuren er in het materiaal naar voren komen. Gaat het om personages uit de Bijbel, wordt God genoemd, is er sprake van andere christelijke symbolen of figuren of is er geen enkele link met religieuze figuren?

Het tweede onderdeel van de vragenlijst, de categorieën D en E zijn meer gericht op de analyse van de functionele inhoud van het onderzochte materiaal. De vraag is hier in hoeverre de boeken ingaan op levensvragen die naar voren komen in de leefwereld van kleuters en op welke vermogens en capaciteiten de boeken een beroep doen. Deze twee laatste categorieën zijn van belang, om een functionele benadering van religieuze overdracht in het vizier te krijgen, waarin kinderen worden aangesproken en aangeraakt vanuit de eigen belevingswereld en vermogens. Fiet van Beek die onderzoek heeft gedaan naar zingevingsvragen bij kinderen die uit huis zijn geplaatst verwoordt dit belang als volgt:

“De kindertijd wordt wel omschreven als de tijd van de levensvragen bij uitstek. Alles wordt gevraagd, verwerkt en geordend. Niet voor niets stellen kinderen vaak vragen die beginnen met ‘waarom’. Zij zoeken naar het verband tussen de dingen die ze meemaken in een wereld die ze niet overzien. Ze gaan er vanuit dat er een lijn in zit en dat volwassenen daar alles van weten. Kinderen stellen levensvragen over ‘hun’ wereld. Daarin spelen algemene kinder-ervaringen een rol zoals: de liefde van de ouders, mensen die trouwen, geboorte, vriendjes, jaloezie en ruzie, angst, dieren, de vreemde wereld rondom. In hun wereld spelen ook zaken die niet elk kind meemaakt: de dood van een huisdier of een bekende, verhuizen, ziekte, feest.....Levensvragen hebben alles te maken met de gebeurtenissen die mensen meemaken. Ze doemen vaak op in crisissituaties. Het leven stelt mensen voor vragen waarop niet zomaar een antwoord te geven is. Noch door henzelf, noch door een ander. Hoe ingrijpender een gebeurtenis, des te indringender de vragen¹⁵⁶.”

Uit dit citaat blijkt dat wanneer je wilt ingaan op levensvragen die van belang zijn bij geloofsbegeleiding, je daarbij moet aansluiten bij thema's en gebeurtenissen die spelen in het leven van de kleuter, want zo zegt Van Beek: Kinderen stellen levensvragen over ‘hun’ wereld.

Categorie D betreft de verschillende soorten thema's van waaruit zingevingsvragen bij kleuters opkomen. Ik zal deze onderverdeling in de volgende paragraaf verder uitleggen en verantwoorden. De vijfde en laatste categorie bestrijkt de vermogens waarop kinderen worden aangesproken. Zo kan werkmateriaal de creativiteit prikkelen, de fantasie aanspreken, spelvormen aanbieden, identificatie figuren aanleveren of aanspraak doen op de cognitieve vermogens van de kleuter.

¹⁵⁶Fiet van Beek, *Missen we iets? Uit huis geplaatste kinderen over hun levensvragen*, Amsterdam (2000), p.24.

Het schema van de categorisering zoals ik die heb gebruikt ziet er als volgt uit:

Categorie

A. Achtergrond

1. Nadruk van het prentenboek ligt op overdracht van traditie
2. Nadruk van het prentenboek ligt op onderwerpen die voortkomen uit de belevingswereld van de kleuter

B. Soort literatuur

1. Kleuterliteratuur waarin Bijbelse verhalen worden verteld
2. Kleuterliteratuur waarin christelijke thema's worden behandeld
3. Niet religieuze kleuterliteratuur waarin zingevingvragen aan de orde zijn

C. Personages

1. Bijbelfiguren
2. God/Jezus/Heilige Geest
3. andere christelijke symbolen/figuren
4. geen christelijke symbolen of figuren

D. Zingevingvragen

1. dood en verlies
2. begrensdheid van het eigen leven/kunnen
3. dat wat het weten te boven gaat
4. veiligheid
5. ziekte
6. vriendschap/relaties
7. angst
8. woede
9. macht(strijd)/autonomie

E. Doet een beroep op de volgende aspecten

1. creativiteit
2. fantasie
3. spel/imitatie
4. rollen/identificatie
5. cognitieve vermogens

§ 3.3 Verantwoording categorieën

Verantwoording categorie A

In categorie A maak ik onderscheid tussen A1, prentenboeken die gericht zijn op de traditieoverdracht en A2, prentenboeken die primair gericht zijn op onderwerpen die voortkomen uit de belevingswereld van de kleuter. Het onderscheid heb ik gemaakt aan de hand van het verschil tussen 'belief' en 'faith', zoals ik die in hoofdstuk 2 heb beschreven en daaraan gekoppeld het verschil tussen functioneel en substantieel geloof. Het onderscheid dat ik maak, wil niet zeggen dat prentenboeken die ik indeel onder het kopje A1 niet kindvriendelijk geschreven zijn. Ik kijk in deze verdeling naar de achtergrond van waaruit het boek geschreven is. Is het boek geschreven met het doel om een verhaal uit de christelijke traditie over te dragen op kinderen, of is het boek geschreven met het doel om een onderwerp uit de belevingswereld van de kleuter te behandelen? In bepaalde gevallen kan het zo zijn dat een verhaal dat gericht is op de traditieoverdracht, tegelijkertijd onderwerpen bespreekt die aansluiten op de belevingswereld van de kleuter. In die gevallen worden de boeken ingedeeld in categorie A1, omdat het overdragen van het bijbelverhaal in dat geval het uitgangspunt is. Een voorbeeld daarvan is te vinden in de verantwoording die Marianne Baijens geeft in de handleiding bij de materialenkoffer 'Beginnen maar'. Zij zegt daarin:

"In de koffer vind je een mini-kinderbijbel. Deze bevat een selectie van verhalen uit de bijbel waarvan wij vinden dat ze passen bij de thema's én bij de leeftijd van 1 tot 5 jaar. Wij hopen dat de kinderen de smaak te pakken krijgen van de verhalen over God en de mensen. Zoals een kind gegrepen kan worden door een goed kinderboek, en zich helemaal kan laten meevoeren in het verhaal, zo hopen wij dat dit ook gebeurt bij bijbelverhalen..... zo hopen wij dat door het laten kennismaken met bijbelverhalen kinderen ooit dat grote heilige boek zelf ter hand zullen nemen."¹⁵⁷

Uit het citaat blijkt dat de verhalen die in deze methode worden gebruikt aangepast zijn op de thema's en onderwerpen die belangrijk zijn voor kinderen van 1 tot 5 jaar, maar het uitgangspunt ligt in het overbrengen van bijbelverhalen. Deze methode valt dus onder categorie A1.

Verantwoording categorie B

In categorie B splits ik de verschillende onderwerpen uit die de prentenboeken hebben.

Onder categorie B1 vallen de prentenboeken die een bijbelverhaal vertellen. Het gaat er daarbij niet om of het prentenboek, de bijbeltekst letterlijk volgt, maar wel of het vertellen van het bijbelverhaal het uitgangspunt vormt. Onder categorie B2 vallen prentenboeken die over een christelijk thema gaan, zonder dat er een bijbelverhaal wordt verteld. Het kan gaan om verhalen uit het heden, waarin figuren als God en engelen voorkomen, of om verhalen waarin duidelijk wordt verwezen naar

¹⁵⁷ Marianne Baijens, *Geloven thuis, hoe doe je dat? Handleiding bij de materialenkoffer 'Beginnen maar!'*, KBS/VBS (2005), p.13.

bijbelverhalen. Onder categorie B3 vallen prentenboeken die niet religieuze onderwerpen behandelen, maar waarin wel zingevingsvragen aan de orde zijn. Het zijn boeken die niet met een godsdienstige bedoeling of achtergrond geschreven zijn, maar door het jeugdwerkbureau wel worden ingezet in de geloofsbegeleiding.

Verantwoording categorie C

Categorie C zorgt voor een verdere specificering van de inhoud van het verschillende materiaal. Buiten het thema van de boeken wordt er nu ook onderscheid gemaakt in personages en gebruikte symbolen. Tijdens het onderzoek bij Lava ontdekte ik dat, wanneer je gaat kijken naar het gebruik van symbolen, het onderscheid dat wordt gemaakt in categorie B nog niet afdoende is. Daarom heb ik in categorie een verdere specificering gemaakt op het gebied van het gebruik van figuren en symbolen. Onder categorie C1 vallen de boeken waarin wordt verhaald over bijbelfiguren. Onder categorie C2 vallen boeken waarin het niet gaat om een verhaal uit de bijbel, maar waarin wel de personages van God, Jezus en of de Heilige Geest een rol spelen, personages die duidelijk bij de christelijke traditieoverdracht horen. In boeken die behoren tot categorie C3 komen personages voor die verband houden met de christelijke traditie. Dat kunnen engelen zijn of heiligen. Het gaat hierbij niet om expliciete personages die voorkomen in bijbelse verhalen, maar wel om figuren die een duidelijke link hebben met de christelijke traditie. Een goed voorbeeld daarvan zijn een aantal prentenboeken waarin een engel een rol speelt zoals in het prentenboek 'Opa en het geluk' van Jutta Bauer.¹⁵⁸

Onder categorie C4 vallen de boeken, waarin geen sprake is van figuren of symbolen die voortkomen uit de christelijke traditie. Zij bespreken wel onderwerpen op het gebied van zingeving vanuit de belevingswereld van de kleuter maar maken daarbij geen gebruik van personages en symbolen uit de christelijke traditie.

Verantwoording categorie D

In categorie D worden de boeken ingedeeld naar thema van waaruit zingevingsvragen bij kleuters naar voren komen. In deze categorie wordt daarbij geen onderscheid gemaakt naar de achtergrond van het materiaal, zoals in categorie A, B, en C gebeurt.

¹⁵⁸Jutta Bauer, *Opa en het geluk*. Querido (2001).

D1 dood en verlies

Zoals we in hoofdstuk 1 hebben kunnen zien hebben zingevingsvragen bij kleuters vaak te maken met de vragen rond dood en leven, als 'zijn' en 'niet-zijn'. Vaak worden kinderen in deze periode voor het eerst geconfronteerd met de dood. Maar het blijft voor hen lastig om het absoluut definitieve van de dood te bevatten¹⁵⁹. Hierdoor ontstaan er angsten. Kohnstamm zegt hierover dat de kleuter bang kan worden om dood te gaan, al heeft hij nog geen besef van de onherroepelijkheid daarvan. Vooral kleuters die als uitleg hebben gekregen dat doodgaan net zoiets is als lang slapen, durven vaak geen oog dicht te doen.¹⁶⁰ Kohnstamm verwijst hierbij naar het onderzoek van Sylvia Anthony die al in 1940 onderzoek deed naar de vragen en angsten van kinderen aangaande de dood in het boek *The child's discovery of death*¹⁶¹. Ook in het tweede hoofdstuk waarin wordt gesproken over de zingevende functie van godsdienst, zien we dat vragen rond de dood en de eindigheid van het leven daarbij een rol spelen. Zowel Jongmsa-Tieleman als Vroom hebben het, wanneer zij spreken over het existentiële niveau van geloven, over de eindigheid van het leven als basisvraag.¹⁶²

D2 begrensdheid van het eigen leven en kunnen

Het tweede thema concentreert zich op de vraag naar de grenzen van het eigen kunnen. In de peutertijd denkt het kind nog egocentrisch, zoals we in hoofdstuk 1 bij de sociaal-emotionele en de cognitieve ontwikkeling hebben kunnen zien. In de kleutertijd ontdekt het kind dat er grenzen zijn aan het eigen kunnen en het eigen bestaan. Een voorbeeld van het ontdekken van de eigen grenzen van het bestaan is niet alleen een grote interesse voor de dood, maar ook een grote interesse in de vraag naar waar het kind vandaan komt. Wat was er voordat ik geboren werd? Deze vraag hebben we naar voren zien komen in hoofdstuk 1 bij Selma Fraiberg¹⁶³, ook Fiet van Beek onderscheidt dit thema als belangrijk bij de levensvragen van kleuters¹⁶⁴. De begrensdheid aan het eigen kunnen wordt duidelijk wanneer de kleuter zich realiseert dat hij niet meer zomaar alles voor elkaar krijgt. Hij is niet meer almachtig, zoals hij zich voelde in de peutertijd. De kleuter realiseert zich steeds meer dat hij maar een kleine schakel is in een onmetelijk grote wereld.

¹⁵⁹L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.171.

¹⁶⁰Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.277.

¹⁶¹S.Anthony, *The child's discovery of death*, Londen (1940).

¹⁶²H.M. Vroom, *Religies en de waarheid*, Kampen (1988), p.248 en .E. Jongmsa - Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding*, Kampen (1996), p.103.

¹⁶³Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985),p.177.

¹⁶⁴Fiet van Beek, *Missen we iets? Uit huis geplaatste kinderen over hun levensvragen*, Amsterdam (2000), p.24.

D3 dat wat het weten te boven gaat

De kleuter komt er niet alleen achter dat er grenzen zijn aan het eigen kunnen, maar hij komt er bovendien achter dat ook zijn eigen weten sterk begrensd is. Het is voor de kleuter moeilijk om opnieuw orde te scheppen in zijn leefwereld waarin zoveel onbekende informatie op hem afkomt.

Door het loskomen uit het cognitief egocentrisme, moeten nieuwe antwoorden gevonden worden op vragen naar oorzaken van gebeurtenissen in de werkelijkheid. Het puur magische denken maakt plaats voor het magisch-realistische denken waarin werkelijkheid en fantasie door elkaar heen lopen en elkaar aanvullen, omdat er veel meer mogelijk blijkt dan het kind wist. Deze situatie komt sterk naar voren in Fowlers beschrijving van het intuïtief projectief geloven¹⁶⁵, zoals dat in paragraaf 2.3.2 wordt beschreven.

D4. veiligheid

Veiligheid is een heel belangrijk thema als het gaat om zingeving bij kleuters. In de concluderende paragraaf van hoofdstuk 2 betoog ik dat de kleutertijd een onzekere periode is, waarin naar nieuwe zekerheden, orde en veiligheid wordt gezocht. Een veilige omgeving is dan juist van belang als tegenwicht tegen de angst die deze onzekere periode met zich meebrengt. Spel, zoals Erikson dat beschrijft in zijn *play age*¹⁶⁶, is een belangrijke manier om vanuit een veilige omgeving (je kunt er uitstappen, wanneer het te eng wordt) te experimenteren met een nieuwe orde waarin angsten kunnen worden overwonnen.

D5 ziekte

In de kleutertijd komen naast vragen over de dood ook voor het eerst vragen over ziekte naar voren. Het gaat daarbij vooral om waaromvragen. Waarom is opa ziek? Wordt hij weer beter? Waarom worden sommige mensen niet beter? Het zijn zinvragen die in deze periode opkomen. De confrontatie met ziekte maakt inbreuk op het gevoel van veiligheid en controle, zeker als de dokter het niet zomaar beter kan maken. Dit zorgt voor angst: Als opa een ziekte heeft die niet meer beter gemaakt kan worden, misschien krijg ik dat dan ook. Deze gedachten leiden tot het besef van de eigen kwetsbaarheid. Een kenmerkende angst voor kleuters is dan ook om kapot te gaan door wondjes¹⁶⁷.

¹⁶⁵James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian, Adult development and Christian Faith*, San Francisco 1984, p.54, 55.

¹⁶⁶Erik H. Erikson, *The life cycle completed*, New York (1997), p.77.

¹⁶⁷Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.278.

D6 vriendschap/relaties

Bij het vinden van veiligheid in een leefwereld met zo veel nieuwe impulsen en mogelijkheden, speelt vriendschap en het aangaan van relaties een belangrijke rol. Aan vrienden en belangrijke relaties, zoals die met de ouders kun je jezelf vasthouden. In je eentje nieuwe mogelijkheden onderzoeken is veel lastiger en enger, dan wanneer je het met een vriend samen kunt doen. Verder is het voor kleuters ook van belang in relatie met andere kinderen sociale rollen uit te proberen. Wie is de baas? Tot hoever kan ik gaan? Er ontstaat bovendien nieuwsgierigheid naar elkaar.¹⁶⁸ Het gaat om het exploreren van mogelijkheden en gevoelens. Stone en Church spreken over drie aspecten in de sociale relaties van kleuters: medeleven, agressie en het nemen van leiding.¹⁶⁹

In de relatie met de ouders is een verdergaande losmaking aan de gang. Het gaat daarbij om het versterken van de eigen positie vanuit een veilige basis. Hierin speelt de oedipale fase een rol waarin de kleuter zich tegelijkertijd afzet tegen een ouder en diegene tegelijkertijd als voorbeeld neemt.

In het boek *The development of children* van Cole en Cole wordt in dit verband gesproken over een 'two-sided process in which children become integrated into their community while differentiating themselves as distinct individuals.'¹⁷⁰

D7 angst

Angst is een belangrijk gegeven in de kleutertijd. In de eerste twee hoofdstukken heb ik beschreven hoe dit te maken heeft met het wegvallen van zekerheden uit de peutertijd en het wegvallen van de controle over het wereldbeeld door het loskomen uit de egocentriciteit en de nieuwe mogelijkheden die de kleuter om zich heen ziet verschijnen. Het Ik-besef leidt, als vanzelf, naar het besef van kwetsbaarheid en het is dan ook niet vreemd dat bij de kleuter angst opduikt.¹⁷¹ Kohnstamm wijdt een apart hoofdstuk aan angsten in de kindertijd. In het gedeelte over kleuterangsten schrijft ze:

"In de kleuter spoken talrijke vage angsten waarvoor hij nog geen woorden kent, en lichamelijke spanningen waarvan hij niet weet waar ze vandaan komen. Onbestemde gevoelens zijn moeilijk te verdragen. Mensen hebben er behoefte aan te kunnen aanwijzen waar een bepaald gevoel vandaan komt. Daarom fantaseert een kind enge mannen en griezelige monsters: zij maken hem bang. Vanzelfsprekend heeft het niet in de gaten waarom het dat doet. Een kind weet zelf niet altijd waar zijn angst vandaan komt."¹⁷²

¹⁶⁸L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.159.

¹⁶⁹Ibidem, p. 159.

¹⁷⁰Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001), p. 417.

¹⁷¹L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p. 171.

¹⁷²Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.277.

D8 woede

Woede is een emotie die veel voorkomt bij kinderen in de kleuterleeftijd. Het is een emotie die te maken heeft met de onmacht en verwarring die kinderen kunnen voelen. Kinderen moeten wennen aan de steeds groter wordende wereld en langzaam komen zij los uit hun egocentrische wereldbeeld. Dit gaat niet zonder slag of stoot en het kan heel wat confrontaties opleveren. Waarom mag dat andere kind nu met het speelgoed spelen, waar ik mee wil spelen? Waarom begrijpt de juf niet wat ik bedoel? Waarom neemt mijn vader mijn spel niet serieus? Het kind kan deze gevoelens van onbegrip en onmacht nog lang niet in alle gevallen kanaliseren. Als de frustratie hoog oploopt uit zich dat in woedeuitbarstingen.

D9 macht(strijd)/autonomie

Wanneer de kleuter loskomt uit een egocentrisch wereldbeeld, gaat dat gepaard met machtsstrijd. Het is ook niet zomaar iets wanneer een kind moet ervaren dat de wereld niet om zichzelf draait. Het kind moet als autonoom persoon een plekje verwerven in een steeds groter wordende omgeving. Daar is zelfvertrouwen voor nodig die groeit wanneer het kind erachter komt dat het zelfstandig dingen kan bewerkstelligen. Om dit te kunnen gaat het kind, zoals ik in hoofdstuk 1 heb omschreven, experimenteren met initiatief nemen en met de vraag hoe ver hij daarmee kan gaan.

Dit experimenteren gaat vaak gepaard met een machtsstrijd. Een duidelijk voorbeeld hiervan uit de kleutertijd is de machtsstrijd die zich afspeelt in de oedipale fase uit de theorie van Sigmund Freud.

Verantwoording categorie E

In categorie E wordt gekeken naar de vraag op welke aspecten/capaciteiten van de kleuter een beroep wordt gedaan. Het gaat daarbij om aspecten die juist voor de ontwikkeling in deze leeftijdsfase van belang zijn.

E1 creativiteit

In deze categorie vallen boeken die de kleuter uitdagen zijn creativiteit te gebruiken. Met creativiteit doel ik hier niet zozeer op de verbeeldingskracht. Die komt aan bod in categorie E2. Het gaat in deze categorie veel meer om praktische creativiteit. Kinderen in de kleuterleeftijd kunnen voor hen abstracte zaken nog moeilijk verwerken door erover te praten. Praktische creativiteit is dan een belangrijk middel om gedachten en ideeën een plek te geven. Dit kan door de ideeën vorm te geven in tekeningen of in spelvormen. Boeken die onder deze categorie vallen dagen de kleuter uit om het verhaal niet alleen tot zich te nemen maar er ook een creatieve verwerking aan te koppelen.

E2 fantasie

Fantasie in de zin van verbeeldingskracht speelt een heel belangrijke rol in de belevingswereld van de kleuter zoals in paragraaf 1.3 wordt duidelijk gemaakt. Winnicot spreekt over fantasie als een creatief vermogen dat het prille begin vormt van wat later toegang geeft tot kunst en religie.¹⁷³ Onder categorie E2 vallen dus boeken die een beroep doen op dit creatieve vermogen van de fantasie. Het gaat om boeken die niet alleen tot de verbeelding spreken, maar deze ook aanwakkert.

E3 spel/ imitatie

Leren in de kleutertijd heeft in veel gevallen te maken met het ingroeien in nieuwe rollen. Het wereldbeeld en de sociale omgeving groeit snel en de kleuter moet zich in al deze nieuwe situatie een nieuwe houding aanleren. Dit doet de kleuter veelal door imitatie en door te experimenteren door middel van spel. Erikson noemt de fase waarin de kleuter zich bevindt dan ook de *play age*.¹⁷⁴ Onder categorie E3 vallen boeken die qua inhoud aansluiten op de behoefte van kleuters om via spel te experimenteren met de verschillende mogelijkheden om te reageren in verschillende situaties.

E4 rollen/ identificatie

Categorie E4 lijkt in zekere zin op categorie E3, omdat het hier ook en zelfs juist om de behoefte van kleuters gaat om te experimenteren met nieuwe rollen. Waar het in categorie E3 gaat om boeken die nadruk leggen op het spel als mogelijkheid om hiermee te experimenteren, gaat het in deze categorie om rolmodellen en identificatiefiguren die in de boeken worden aangeleverd.

E5 cognitieve vermogens.

Wanneer je kijkt naar het cognitieve ontwikkelingsmodel van Jean Piaget, kun je zeggen dat de ontwikkeling van het denken bij kleuters wordt gekenmerkt door een sterke gerichtheid op de concrete werkelijkheid, op wat hier en nu is.¹⁷⁵ Verder wordt het denken van de kleuter nog gekenmerkt door cognitief egocentrisme, waaruit het langzaam aan het loskomen is. Categorie E5 betreft de vraag of in de boeken wordt aangesloten bij deze kenmerkende aspecten van het cognitieve begripsvermogen van de kleuter.

¹⁷³Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.292.

¹⁷⁴Erik H. Erikson, *The life cycle completed*, New York (1997), p.77.

¹⁷⁵L.J. Stone en J.Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, 8^{ste} druk Amsterdam (1976), p.184.

§3.4 Inventarisatie

Uit de inventarisatie van de prentenboeken zoals die zijn beschreven in de bijlage komen de volgende uitkomsten naar voren als we kijken naar de categorieën.

Aantal behandelde prentenboeken: 40

Categorie A:

A1: 17 prentenboeken

A2: 26 prentenboeken

Categorie B:

B1: 14 prentenboeken

B2: 10 prentenboeken

B3: 20 prentenboeken

Categorie C:

C1: 15 prentenboeken

C2: 07 prentenboeken

C3: 10 prentenboeken

C4: 21 prentenboeken

Categorie D:

D1: 13 prentenboeken

D2: 10 prentenboeken

D3: 07 prentenboeken

D4: 12 prentenboeken

D5: 02 prentenboeken

D6: 11 prentenboeken

D7: 13 prentenboeken

D8: 06 prentenboeken

D9: 08 prentenboeken

Categorie E:

E1: 10 prentenboeken

E2: 29 prentenboeken

E3: 07 prentenboeken

E4: 14 prentenboeken

E5: 13 prentenboeken

Wanneer we kijken naar de verschillende categorieën valt op dat er een zeker evenwicht bestaat in de collectie van jeugdwerk bureau Lava als het gaat om boeken die gericht zijn op traditieoverdracht en boeken die gericht zijn op onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter. Bij categorie A is het aantal boeken dat tot de tweede groep behoort licht in de meerderheid, maar wanneer je dit verder toespitst op christelijke thema's en/of symbolen die in de boeken aan de orde komen bij categorie C, zie je dat het aantal boeken waar op enigerlij wijze een verband is met christelijke thema's groter is dan het aantal boeken waarin geen gebruik gemaakt wordt van christelijke thema's en symbolen.

Bij categorie D valt vooral de evenwichtige verdeling op in de verschillende thema's uit de belevingswereld van de kleuter die in de boeken naar voren komt. Alleen categorie D5, die het thema ziekte behandelt, valt op door zijn lage score. Dit verklaar ik vooral door de overlap met categorie D1 dood/verlies waarop duidelijk meer nadruk is gelegd, en ook zijdelings met ziekte te maken heeft. Bij categorie E valt de hoge score van E2 op. Er wordt in de boeken dus vooral een beroep gedaan op de fantasie en verbeeldingskracht van de kleuter.

Combinatie categorie A en E:

A1 in combinatie met:

E1: 07 prentenboeken

E2: 09 prentenboeken

E3: 03 prentenboeken

E4: 03 prentenboeken

E5: 14 prentenboeken

A2 in combinatie met:

- E1: 05 prentenboeken
- E2: 22 prentenboeken
- E3: 03 prentenboeken
- E4: 14 prentenboeken
- E5: 02 prentenboeken

Wanneer je kijkt naar de combinatie tussen de categorieën A en E valt op dat er een duidelijke uitschieter is wanneer je categorie A1 naast categorie E5 legt. Er is dus een duidelijke congruentie tussen boeken waarin de nadruk ligt op overdracht van traditie en boeken waarin een beroep wordt gedaan op *cognitieve vermogens*. Wanneer je naar categorie A2 kijkt ligt de congruentie veel meer bij E2 en scoort E5 het slechtst. Boeken waarin de nadruk ligt op onderwerpen die voortkomen uit de belevingswereld van de kleuter, doen zoals uit deze categorisering blijkt vooral een beroep op de *fantasie en het verbeeldingsvermogen* van de kleuter. Verder is er een duidelijke congruentie met categorie E4 – de boeken die een beroep doen op *identificatie*.

Combinatie categorie A en D:

A1 in combinatie met:

- D1: 05 prentenboeken
- D2: 07 prentenboeken
- D3: 05 prentenboeken
- D4: 02 prentenboeken
- D5: 02 prentenboeken
- D6: 03 prentenboeken
- D7: 05 prentenboeken
- D8: 04 prentenboeken
- D9: 05 prentenboeken

A2 in combinatie met:

- D1: 09 prentenboeken
- D2: 03 prentenboeken
- D3: 03 prentenboeken
- D4: 10 prentenboeken
- D5: 00 prentenboeken

- D6: 08 prentenboeken
D7: 08 prentenboeken
D8: 02 prentenboeken
D9: 03 prentenboeken

Wat opvalt wanneer je categorie A1 legt naast de zingevingsvragen uit de belevingswereld van de kleuter die in categorie D naar voren komen, is dat het om een vrij gelijkmatige verdeling naar onderwerp gaat. In de onderwerpen die in de boeken die vallen onder A2 naar voren komen zit veel meer tekening. Wanneer je naar de combinatie van A2 met categorie D kijkt dan springen D1, D4, D6 en D7 eruit. De boeken waarin de onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter centraal staan, richten zich dus vooral op de thema's *dood en verlies, veiligheid, vriendschap en relaties* en *angst*.

§ 3.5 Analyse 'Beginnen maar' en 'Kom in de Kring'.

'Beginnen maar' en 'Kom in de Kring' zijn twee methodes die voor gebruik thuis en in de kerk worden aangeboden door Lava. In de analyse van deze twee methoden wil ik ingaan op de vraag wat de uitgangspunten zijn van de methode, wat de doelstelling is en op welke manier deze wordt uitgewerkt. De belangrijkste vraag die ik daarbij stel is de vraag of men uitgaat van een benadering die zijn uitgangspunt vindt in de vragen die voortkomen uit de belevingswereld van de kleuter of dat de nadruk ligt op overdracht van de traditie.

Beginnen maar

'Beginnen maar' is een methode voor de geloofsbegeleiding van jonge kinderen die zich vooral richt op gebruik in huis. De methode wil ouders helpen in het dagelijks leven, op een speelse manier met geloof om te gaan. Dit vanuit een open christelijke, met name katholieke achtergrond.¹⁷⁶ Uitgangspunt zijn de bijbelverhalen. Het gaat dan specifiek om bijbelverhalen die in de ogen van de auteurs aansluiten bij de belevingswereld van de kleuter en raken aan zijnsvragen en emoties die de kleuter bezighouden. De thema's cirkelen rond het onderwerp 'begin': het begin van het leven, geboorte; het begin van de wereld, schepping en het begin van gelovig opvoeden. De methode is gericht op kinderen van 1 tot 5 jaar.

Het materiaal dat bij deze methode wordt gebruikt, zit in een koffertje. Het koffertje is bedoeld om mee op weg te gaan. Het heeft al de nodige bagage in zich. In de handleiding bij het

¹⁷⁶Marianne Baijens, *Geloven thuis, hoe doe je dat? Handleiding bij de materialenkoffer 'Beginnen maar!'*, KBS/VBS (2005), p.3.

koffertje staat dit als volgt beschreven: “Geloven is op weg gaan.....In de koffer ‘Beginnen maar’ zit bagage die je van pas kan komen, dingen die je kunnen helpen op de gelovige weg die jij met je kind maakt.”¹⁷⁷ Het koffertje wil aandacht besteden aan verschillende facetten van het beginnend geloven. De methode ziet geloven als een ontdekkingsreis voor kinderen, waarbij aandacht moet zijn voor rituelen en symbolen, verhalen om in te leven en het leren bidden om een relatie met God aan te kunnen gaan.

De aandacht voor rituelen en symbolen wordt in de methode vormgegeven door het aanbieden van mogelijkheden om een kijktafel te maken¹⁷⁸, waarop verschillende religieuze symbolen een plek kunnen krijgen. Verder zit er een mobile in de koffer die het verhaal van het prentenboek over een kleine boom¹⁷⁹ in beelden nog eens verteld en worden ideeën aangereikt hoe met kinderen te bidden en andere vaste religieuze rituelen in te bouwen.

Naast aandacht voor symbolen en rituelen wil deze methode ook heel duidelijk aandacht besteden aan het vertellen van verhalen. Verhalen zijn heel belangrijk volgens de auteurs. ‘Mensen vertellen elkaar verhalen om greep te krijgen op het leven en er orde in te scheppen’.¹⁸⁰ Bijbelverhalen vervullen eenzelfde rol en daarom willen de auteurs, ondanks dat ze beseffen dat de bijbel geen kinderboek is, graag verhalen uit de bijbel vertellen. In de koffer zit daarom ook een mini-kinderbijbel. Deze kinderbijbel bevat een selectie van verhalen uit de bijbel waarvan de auteurs vinden dat ze passen bij de thema’s die passen bij het onderwerp ‘begin’ en bij de leeftijd van kinderen van 1 tot 5 jaar. Op deze wijze proberen ze te bereiken dat kinderen de smaak te pakken krijgen van de verhalen over God en de mensen.¹⁸¹ De verhalen die in de minibijbel worden behandeld zijn het scheppingsverhaal, Noach, Abraham, psalm 23, Job, geboorte van Jezus, Jezus geneest een blinde man, Laat de kinderen tot mij komen en het paasverhaal. De verhalen worden in deze min-bijbel afgewisseld, met gedichten, liedjes, die ook op een bijgeleverde CD staan en dialogen tussen een ouder en een kind over de verhalen en de thema’s die aan de orde komen. Buiten de bijbelverhalen is er in de koffer ook een prentenboek bijgevoegd met het verhaal van een kleine boom die wil groeien en bloeien. Het verhaal is geschreven om aan te sluiten bij kinderen in de peuter en kleuterleeftijd die druk bezig zijn ‘groot’ te worden. Hiermee proberen de auteurs dus aan te sluiten op de belevingswereld van het kind, waarin groot worden en erbij horen belangrijke zaken zijn. Zoals duidelijk wordt in de reactie van een driejarige jongen die iets uitgehaald heeft en door zijn moeder wordt uitgemaakt voor kleine deugniet en dat ten stelligste ontkent. “Ik ben geen kleine deugniet, ik ben een grote deugniet.”

¹⁷⁷ Marianne Baijens, *Geloven thuis, hoe doe je dat? Handleiding bij de materialenkoffer ‘Beginnen maar!’*, KBS/VBS (2005), p.5.

¹⁷⁸ Ibidem, p.14.

¹⁷⁹ Jack Visker, Anne Westerduin, *De kleine boom*, KBS/VBS (2005).

¹⁸⁰ Marianne Baijens, *Geloven thuis, hoe doe je dat? Handleiding bij de materialenkoffer ‘Beginnen maar!’*, KBS/VBS (2005), p.11.

¹⁸¹ Ibidem, p.13.

De auteurs willen met hun methode verder het bidden van kinderen stimuleren, omdat dit volgens hen belangrijk is voor het opbouwen van een relatie met God. De methode probeert door middel van gebedskaartjes mogelijkheden aan te bieden om kinderen te helpen met het ontwikkelen van een gebedspraktijk, waarbij het voorbeeld van de ouders van groot belang is. Een ritueel moet ervaren en overgedragen worden. Met bidden gaat dat precies zo. Op de gebedskaartjes zijn bekende gebeden te vinden, zoals het onzevader en het weesgegroet, maar ook speciaal geschreven avondgebeden en nog lege kaartjes waar ouders zelf gebeden op kunnen schrijven.

Analyse

De methode 'Beginnen maar' probeert met de koffer de traditieoverdracht van het christelijk geloof te begeleiden, door middel van een compleet programma dat is ontwikkeld voor en aangepast aan de belevingswereld en het begripsvermogen van kinderen van 1 tot 5. Een programma dat bestaat uit verhalen, symbolen, rituelen, spelvormen en liedjes, zodat er een beroep wordt gedaan op verschillende capaciteiten die het kind bezit. Het uitgangspunt van de methode ligt dus bij de traditieoverdracht, terwijl er ook wel degelijk aandacht is voor onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter. Deze methode laat zien dat het één het ander niet uitsluit.

Kom in de Kring

De werkmethode 'Kom in de Kring' is ontwikkeld voor gebruik bij vieringen voor kleuters in kerken en parochies. Het idee daarachter is dat je ook met kleuters op religieus gebied bezig kunt zijn, door met elkaar een viering vorm te geven. De methode doet dit aan de hand van vaste rituelen, het lezen van een verhaal en het aanleveren van verwerkingsvormen. Op deze wijze kunnen kinderen delen in het geloof van de ouders. Zij worden niet naar een oppas gestuurd wanneer hun ouders naar de kerk gaan, of zij hoeven geen kerkdienst mee te maken die zij nog niet goed kunnen volgen en snappen. Zij krijgen op deze wijze een alternatief aangeboden dat gericht is op de eigen belevingswereld en de vragen die daarbij een rol spelen. Een belangrijk verschil met de methode 'Beginnen maar' is dat deze is bedoeld voor individueel gebruik thuis, terwijl 'Kom in de Kring' gericht is op groepen kinderen.

Een ander belangrijk verschil met de methode 'Beginnen maar' is dat bij 'Kom in de Kring' er bewust voor wordt gekozen niet te werken met bijbelverhalen uit de christelijke traditie. De methode 'Kom in de Kring' maakt gebruik van prentenboeken als leidverhalen in de vieringen. Deze keuze wordt als volgt verantwoord:

“Uit respect voor het kind en uit respect voor de bijbel kiezen wij ervoor om jonge kinderen nog geen bijbelverhalen te vertellen. Bijbelverhalen willen ons helpen om ons leven te verstaan vanuit een gelovig perspectief. Deze verhalen hebben er eeuwen over gedaan om zo te worden. Welke dienst bewijzen wij jonge kinderen om ze al in zo'n vroeg stadium bijbelverhalen voor te willen lezen?

Nu is een kinderhand gauw gevuld en zullen jonge kinderen ook vast ademloos kunnen luisteren naar bijbelverhalen. Maar wat begrijpen zij er eigenlijk van? Hoe verstaan zij verhalen en hoe betrekken kinderen bijbelverhalen op hun eigen leven? De logica van een kind is een heel andere dan die van een volwassene. Het kan haast niet anders: als we bijbelverhalen aan heel jonge kinderen vertellen, komen we er niet onderuit om later weer te moeten uitleggen dat het geloofsverhalen zijn en dat het zus en zo niet bedoeld is en niet allemaal letterlijk zo gebeurd is. Als ze het dan nog willen horen.....”¹⁸²

De methode ‘Kom in de Kring’ bestaat uit twee delen met elk 25 katernen waarin vieringen worden beschreven en werkbladen worden aangeleverd. Verder is bij deel 1 een CD toegevoegd met de liederen die worden gebruikt. Bij beide delen worden ook een aantal prentenboeken bijgeleverd, die niet in een bibliotheek te vinden zijn. De volgorde van de katernen volgt qua onderwerpen het kerkelijk jaar, zodat de kleuters eenzelfde cyclus meemaken als de volwassenen in de kerk. Zo wordt de viering rond het prentenboek *Kikker en het vogeltje* geplaatst rond allerzielen in november en is er ook een viering rond het kersthema met het verhaal ‘van een koning en een Koning’.

Elk katern is als volgt opgebouwd:

1. Voorwerk. In het voorwerk wordt een toelichting op het thema van de viering gegeven, wordt kort de inhoud van het prentenboek beschreven, wordt opgesomd wat er allemaal nodig is voor de viering en wordt verteld hoe je aan het prentenboek kunt komen.
2. Viering. In dit gedeelte staan de verschillende onderdelen van de viering uitgeschreven. Elke viering begint met ‘het begin’ waarbij een vast lied wordt gezongen en iedereen wordt welkom geheten. Het tweede onderdeel van de viering heet ‘de doos’. Het thema wordt daarbij steeds geïntroduceerd aan de hand van een doos waarin een symbool zit dat met het thema te maken heeft. Aan de hand van dit symbool vindt een kort gesprek plaats met de kinderen.
3. Het Prentenboek. In dit gedeelte wordt het prentenboek dat uitgangspunt is van de viering voorgelezen.
4. Expressie. Bij elke viering hoort ook een verwerkingsopdracht. Hiervoor worden verschillende expressievormen gebruikt aan de hand van werkbladen en ideeën voor spelvormen.
5. Gebed. Elke viering wordt afgesloten met een gebed op het niveau van de kleuter waarin het thema van de viering wordt betrokken.

¹⁸²Corien van Ark, *Kom in de kring 2, vieren met jonge kinderen rondom prentenboeken*, SGO Hoevelaken (2004), p.5.

Analyse

De nadruk bij de methode 'Kom in de Kring' ligt heel sterk op het kunnen *meemaken* van de vieringen door de kleuter. Om dit te kunnen bereiken wil de methode eerst kijken naar de belevingswereld en het begripsvermogen van de kleuter. Zo komt de methode uit bij prentenboeken die verschillende thema's bespreken die raken aan zinvragen van de kleuter, zoals vragen over de dood die worden behandeld aan de hand van het prentenboek *Kikker en het vogeltje*¹⁸³ of gevoelens van onmacht en je proberen te redden in de wereld om je heen zoals wordt besproken in het prentenboek *De krekkel die niet tjrpen kon*.¹⁸⁴ Ook in de rituele vormen en de gebeden wil de methode aansluiten bij de belevingswereld van de kleuter. Zo heeft elke viering dezelfde opbouw voor de herkenbaarheid. Steeds wordt aan het begin van de viering het lied 'Dag vlam gezongen'¹⁸⁵ en de tekst 'Wij zijn gekomen'¹⁸⁶ uitgesproken. Ieder keer komt ook de doos met een symbool langs om kinderen ook zichtbaar te maken waar het verhaal over gaat. En iedere keer wordt de viering afgeloten met een gebed. Het gaat daarbij niet om een vast geformuleerd gebed, zoals die worden aangeboden bij de methode 'Beginnen maar', het is een gebed dat bijna een gesprekje probeert te zijn. De zinnen van de gebedstekst zijn kort en hebben iets van een gedicht. God wordt aangesproken als een God dichtbij, aan wie je alles gewoon kunt vertellen.¹⁸⁷ Als voorbeeld het gebed dat hoort bij de viering die gaat over groeien en hoort bij het prentenboek *De lievelingstrui*¹⁸⁸:

*Lieve God,
mijn trui,
mijn blauwe trui,
oma heeft hem gebreid.
Hij past me goed,
nu nog wel.*

*Ik groei,
ik groei,
ik groei als gras.*

¹⁸³ Corien van Ark, *Kom in de kring 2, vieren met jonge kinderen rondom prentenboeken*, SGO Hoevelaken (2004), p.51-55.

¹⁸⁴ Ibidem, pag.17-24.

¹⁸⁵ Tekst: 'Dag vlam, dag bloem, dag doos. Mijn voet zet ik neer want ik ben er weer met hart en hoofd en hand. Dag jij, jij en jij. Een ieder hoort erbij in de kring en ik zing: God is dichtbij.'

¹⁸⁶ Tekst: 'We zijn gekomen groot en klein in de kring zoals we zijn een beetje....., een beetje blij, iedereen hoort erbij. We zijn gekomen groot en klein. Even kijken wie er zijn..... en God, lieve God, waar ben jij? We zien je niet, maar je bent dichtbij.'

¹⁸⁷ Corien van Ark, *Kom in de kring, vieren met jonge kinderen rondom prentenboeken*, SGO Hoevelaken (2000), pag.7.

¹⁸⁸ Ibidem, p.158.

*O help, ik groei
uit mijn trui,
mijn liefste trui.*

*en als ie niet meer past,
dan hijs ik 'm in de mast.
dan waait-ie in jouw wind
en ik krijg een andere trui.
Dag God,
ik blijf een kind van jou.
Amen.*

Vragenlijst Lava

Uit de door mij gemaakte inventarisatie van werkmateriaal is gebleken dat Lava beschikt over een verscheidenheid aan soorten materiaal. Bij sommige prentenboeken ligt de nadruk op onderwerpen uit de beleavingswereld van het kind (A2) en bij anderen veel meer op de overdracht van traditie (A1). Sommige boeken zijn vanuit een duidelijke christelijke achtergrond geschreven, sommige hebben geen specifiek religieuze achtergrond. Toch worden al deze boeken door Lava aangeboden en gebruikt bij de geloofsbegeleiding van kleuters. Om een beeld te krijgen van de beweegredenen van Lava bij het aanbieden van het materiaal heb ik aan Theo Claassen, een medewerker van het jeugdwerk bureau, gevraagd naar de achtergronden van de keuze voor het materiaal. Claassen is hierbij specifiek ingegaan op de werkmethode 'Kom in de Kring' die ik zojuist heb geanalyseerd. Dit omdat deze methode een goed beeld geeft van het materiaal dat wordt aangeboden en Lava ook specifiek cursussen organiseert over het gebruik van 'Kom in de Kring' in de gemeente. Over de methode 'Beginnen maar' konden de medewerkers van Lava nog weinig zeggen, omdat ze er nog geen ervaring mee hebben, aangezien deze methode pas dit jaar is uitgekomen.

Vragenlijst bij de methode 'Kom in de kring'

1. Wat is de achtergrond van waaruit jullie deze methode aanbieden?
 - De achtergronden van waaruit wij de methode aanbieden zijn:
 - Dat het gaat om kerkopbouw van onderaf via een geïntegreerde vorm. Door de creche en 'Kom in de Kring' worden kinderen geleidelijk, als vanzelfsprekend de kerk binnen geleid. De kerk krijgt hierdoor een positief imago.
 - Dat het een kant en klaar product is. Het speelt in op de behoefte van de hedendaagse vrijwilligers. De bijgeleverde cd wordt in praktijk veel gebruikt.
 - Het effect. Niet de ouders nemen kinderen mee naar de kerk maarde kinderen nemen de ouders mee.
 - Kerk doet iets aan vergrijzing: door jonge ouders in de gelegenheid te stellen/uit te nodigen naar de kerk te komen via positieve en inhoudelijke kinderopvang.

2. Wat zijn jullie motieven om juist deze methode aan te bieden?
 - Prentenboekverhalen zitten dicht bij de leef- en belevingswereld van 3-5 jarigen, dan de meer abstracte kinderbijbelverhalen. Hun fantasie wordt meer aangesproken. De boodschap is vaak helder
 - De duidelijke structuur/opbouw van het programma en het herhalend effect van de methode.

3. Wat vinden jullie sterke punten van de methode?
 - De methode blijft dichtbij de leef- en belevingswereld van 3-5 jarigen.
 - Heel jonge vrijwilligers 15/16 jaar kunnen met 'Kom in de Kring' programma's werken
 - Het godsbeeld dat in de methode naar voren komt: God als vriend/vertrouweling spreekt Lava aan.
 - De methode heeft een vaste structuur, opzet en is creatief.
 - De methode geeft je de ruimte om binnen de opzet ook je eigen ideeën in te kunnen vullen.
 - De methode is ook goed te gebruiken in de onderbouw van de basisschool.

4. Wat vinden jullie zwakke punten van de methode?
- Een praktisch nadeel is dat sommige prentenboeken niet in de openbare bibliotheek zijn te verkrijgen.
 - Sommige prentenboeken zijn niet geschikt voor een opzet als die van 'Kom in de Kring'.
 - Een gebed op kleuterniveau maken blijkt in praktijk moeilijk, zelfs voor doorgewinterde vrijwilligers/beroepskrachten. Sleutelwoorden daarbij zijn: inleving leefwereld 3-5 jarigen, kracht en eenvoud, mate van moraliteit.
5. Zijn er ook dingen die jullie anders doen/anders voorstellen in de cursus dan het materiaal aangeeft?
- Ja, op onderdelen. Bijvoorbeeld om ruimte te maken voor eigen ideeën/invullingen.
 - Het gemis aan kinderbijbelverhalen vinden groepen vrijwilligers jammer. Ik stel dan vaak voor via de diverse kinderbijbels die er zijn, passende verhalen te zoeken, zodat kinderen toch kennis nemen van bijbelverhalen. Een belangrijke opmerking daarbij is dat het vaak moeilijk is een kinderbijbel te vinden die past bij de leefwereld van 3-5 jarigen en de kerkelijke visie en doelstelling.
 - In de cursusavond die wij aanbieden, laten wij vrijwilligers zelf een nieuw 'Kom in de Kring' programma maken. Bijvoorbeeld aan de hand van het prentenboek *Kikker en de vreemdeling* van Max Velthuis. Vrijwilligers kiezen zelf een expressievorm, maken een gebed, verzinnen een verhaal en attributen voor de doos, etcetera.

Analyse vragenlijst

In de antwoorden die Theo Claassen geeft, valt op dat er twee dingen door elkaar heen lopen. Bij de Inventarisatie van de prentenboeken heb ik geprobeerd een duidelijk onderscheid te maken tussen boeken, die gericht zijn op de traditieoverdracht (A1) en prentenboeken die primair gericht zijn op onderwerpen die voortkomen uit de belevingswereld van de kleuter (A2).

Als je kijkt naar het antwoord op de eerste vraag, lijkt het erop dat Theo Claassen de werkmethode 'Kom in de Kring' vooral beschouwd als een methode die valt onder A1. Hij omschrijft het doel van de methode als het betrekken van kinderen bij de kerk. Het helpt de kinderen op een positieve manier kennis te maken met het kerkelijke leven. Kortom, kinderen krijgen door middel van de methode een laagdrempelige kennismaking met de traditie aangeboden.

Wanneer je vervolgens kijkt naar de antwoorden op vraag twee en drie legt Theo Claassen daar veel meer de nadruk op het feit dat de methode probeert aan te sluiten op de belevingswereld van de kleuter. Hij geeft daarbij aan dat de geselecteerde prentenboeken beter aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de drie tot vijfjarigen dan de meeste kinderbijbelverhalen. In die zin past de methode weer beter binnen categorie A2. En niet alleen in de verhaalkeuze sluit de methode aan op de leef- en belevingswereld van de kleuter, maar ook in de vaste, veilige structuur en de ruimte voor creativiteit zoals in categorie E wordt benoemd.

De methode 'Kom in de Kring' laat ons dus zien dat de categorieën A1 en A2 wel een onderscheid kunnen aangeven, maar elkaar tegelijkertijd ook overlappen. Het doel van een methode kan tweeledig zijn. De methode 'Kom in de Kring' probeert kleuters aan te spreken vanuit hun leefwereld, maar probeert hen tegelijkertijd te betrekken bij de kerk.

§ 3.6 Slotanalyse van het werkmateriaal van Lava

In de concluderende paragraaf van hoofdstuk 2 heb ik aangegeven dat ik de nadruk in mijn onderzoek wil leggen op de functionele benadering van geloven, waarbij de zoektocht naar zin centraal staat. Deze functionele benadering heb ik in verband gebracht met het begrip 'faith'. De nadruk moest volgens mij niet liggen op een normatieve benadering die de nadruk legt op over te dragen geloofsinhouden. In dit hoofdstuk zou je deze benadering kunnen associëren met het werkmateriaal dat tot categorie A1 in de inventarisatie behoort, het materiaal dat zich richt op de traditieoverdracht. De nadruk ligt daarbij op de normatieve, uit de traditie over te dragen geloofsinhouden.

Daar tegenover heb ik een kindgerichte benadering gezet die overeenkomt met de functionele benadering van geloven. In deze benadering staat de belevingswereld van het kind centraal. Het uitgangspunt is hier niet de overdracht van de traditie, maar de behandeling van zingevingsvragen uit de belevingswereld van het kind. Van hieruit zou je met de conclusie van hoofdstuk twee in de hand, kunnen verklaren dat dit beter aansluit bij de door mij geprefereerde 'functionele' benadering van geloven. Vanuit deze functionele benadering van geloven worden dan basisinzichten op zingevingsvragen aangereikt.

De analyse van het werkmateriaal in dit hoofdstuk laat zien dat dat nog niet zo makkelijk te doen is. Uit het interview met Theo Claassen, maar ook uit de verantwoording van een methode als 'Beginnen maar', blijkt dat in de ontwikkeling van geloven 'faith' en 'belief' niet zomaar uit elkaar kunnen worden getrokken. Wanneer je geloofsontwikkeling vanuit een functionele benadering

bekijkt, blijf je geloof toch ook zien vanuit traditie en traditieoverdracht. In de zoektocht naar zin worden,

zoals Vroom verwoordt, basisinzichten aangereikt¹⁸⁹, waarbij altijd geloofsinhouden betrokken zijn. Er moet een beeld van God worden ontwikkeld op basis van geloofsinhouden om Hem op een zinvolle manier bij zingevingsvragen te kunnen betrekken. Dit zie je ook terug in een methode als 'Kom in de Kring' waar bewust niet wordt gewerkt met bijbelverhalen, maar waar wel degelijk ook traditieoverdracht plaatsvindt in de vorm van rituelen en gebeden waarin ook God wordt benoemd.

Wanneer je kijkt naar de inventarisatie van het werkmateriaal van Lava zie je dat ook daar lang niet in alle gevallen een zwart-wit onderscheid is te maken tussen materiaal dat gericht is op de overdracht van traditie en materiaal dat gericht is op de belevingswereld van de kleuter. In een aantal boeken dat in de A-categorie nog onder A1 valt, blijken later in de C-categorie wel christelijke thema's en symbolen naar voren te komen.

In deze slotanalyse wordt duidelijk dat wanneer we naar de praktijk van het werkmateriaal kijken, het theoretisch onderscheid tussen functioneel en substantieel geloven, en het daaraan vastgekoppelde onderscheid tussen 'faith' en 'belief', niet als scherp onderscheid stand kan houden wanneer wij kijken naar materiaal dat wordt gebruikt voor de geloofsbegeleiding van kleuters. Categorie A van de inventarisatie gaat uit van dit onderscheid en blijkt dus niet toereikend om het verschillende materiaal op waarde te schatten, al is deze categorie wel van belang geweest om juist deze conclusie aan het licht te brengen.

Wanneer we het onderscheid tussen 'faith' en 'belief' niet verabsoluteren, zoals Fowler doet in zijn Stages of Faith, dan kunnen er toch wat trendverschillen worden waargenomen, wanneer we kijken naar het werkmateriaal dat zich meer lijkt te richten op traditieoverdracht en werkmateriaal dat zijn uitgangspunt primair vindt in het behandelen van thema's uit de belevingswereld van de kleuter. Dit wordt duidelijk wanneer we kijken naar de congruentie tussen de twee groepen prentenboeken in de A categorie en de verschillende thema's en de aangesproken capaciteiten in categorie D en E van de inventarisatie.

In de vergelijking tussen categorie A en categorie D is bij de boeken die onder categorie A1 vallen een evenwichtige verdeling van behandelde zingevingsthema's waar te nemen. Dit in tegenstelling tot categorie A2 waar bepaalde zingevingsthema's er duidelijk uitspringen. De verklaring hiervoor is het feit dat de prentenboeken die traditieoverdracht als uitgangspunt hebben een breed scala aan verschillende bijbelverhalen behandelen, waardoor er ook een breed scala aan thema's langskomt. Prentenboeken die als uitgangspunt hebben dat zij onderwerpen uit de belevingswereld

¹⁸⁹H.M. Vroom, *Religies en de waarheid*, Kampen (1988), p.248.

van de kleuter willen bespreken, maken een duidelijke keuze voor bepaalde thema's die voor kleuters van groot belang zijn. Uit de vergelijking blijkt dat deze prentenboeken zich vooral richten op zingeingsvragen rond dood en verlies, veiligheid, vriendschap en relaties en angst. Het zijn de zingeingsvragen die ook in de paragrafen 1.3 en 2.4 al duidelijk naar voren zijn gekomen als typerend voor de kleuterleeftijd. Uit de inventarisatie blijkt kortom dat boeken uit categorie A2 als het gaat om thema's uit de belevingswereld van de kleuter meer specialistisch zijn van aard dan de boeken die vallen onder categorie A1.

In de vergelijking met de capaciteiten van kleuters, zoals die in categorie E aan de orde komen, is er nog een belangrijk onderscheid waar te nemen tussen de boeken die vallen onder categorie A1 en A2. Van de 17 prentenboeken die vallen onder categorie A1 doen 14 prentenboeken aanspraak op de cognitieve vermogens van de kleuter. Daarmee steekt E5 met kop en schouders boven de andere capaciteiten uit. Je kunt hieruit concluderen dat boeken die geschreven zijn met het doel van de traditieoverdracht duidelijk cognitief gericht zijn. Dat is in zekere zin logisch want het doel van het materiaal is de kennisoverdracht. Van de 26 boeken die vallen onder categorie A2 behoren slechts 2 boeken tot categorie E5. Bij het materiaal in deze categorie wordt veel meer aanspraak gedaan op het prikkelen van de fantasie van het kind en het gebruik van identificatiefiguren en rolmodellen. Het belang van aandacht voor deze aspecten worden in hoofdstuk 1 van deze scriptie duidelijk naar voren gehaald door pedagogen als Kohnstamm en Cole en door ontwikkelingspsychologen als Winnicott en Erikson.

Hieruit concluderend zou je kunnen zeggen dat de boeken die vallen onder categorie A2 beter aansluiten op de capaciteiten die kinderen in de kleutertijd ontwikkelen en specifiek ingaan op belangrijke zingeingsvragen die spelen in deze leeftijdsperiode.

Conclusie

Met deze scriptie heb ik zichtbaar willen maken dat existentiële vragen in de belevingswereld van de kleuter een belangrijke rol spelen in de religieuze beleving van de kleuter en ik heb willen onderzoeken of er verbeteringen mogelijk zijn in werkmateriaal dat bestemd is voor de geloofsbegeleiding van kleuters. In mijn conclusie zal ik eerst uitgebreid ingaan op de eerste doelstelling van mijn scriptie, om van daaruit te kijken wat kan worden meegenomen met betrekking tot de tweede doelstelling.

Kleuterleeftijd als belangrijke fase in de religieuze ontwikkeling van de mens

Tijdens onderzoek naar het godsbeeld bij kleuters ben ik gefascineerd geraakt door de belevingswereld van de kleuter, waarin mythische beelden rond God en het ontstaan van de wereld schijnbaar moeiteloos worden gecombineerd met de concrete werkelijkheid waarin de kleuter leeft. De uitkomsten van dat onderzoek deden mij realiseren dat kinderen al op vroege leeftijd niet alleen leren over God en geloven, maar deze kennis en ervaring ook inzetten in het verklaren van de wereld om hen heen en het geven van betekenissen aan die wereld in hun leven. In andere woorden wordt religie niet alleen aangeleerd, maar ook reeds door kinderen van drie/vier jaar gebruikt voor betekenisgeving. De zingevende functie van geloven is dus niet alleen voor volwassenen weggelegd, maar ook al van belang in de geloofsbeleving van de kleuter. Het verschil is echter dat kleuters nog niet over de reflectieve mogelijkheden beschikken om dit te verwoorden, zoals volwassenen dat kunnen. Het gevolg daarvan is dat er maar weinig wordt stil gestaan bij de geloofsbegeleiding van de kleuter en de rol die religie kan spelen in de belevingswereld van de kleuter.

Eerder betoogde ik al dat er in wetenschappelijke werken die zijn verschenen over de geloofsontwikkeling van kinderen vooral aandacht is voor de puberteit. Dit volgt uit het feit dat kinderen in die fase van de ontwikkeling kunnen reflecteren op iets abstracts als geloven en over hun keuzes daarin kunnen praten. Met deze scriptie heb ik willen aantonen dat de nadruk ten onrechte pas op deze leeftijdsfase wordt gelegd. Wanneer je kijkt naar de belevingswereld van de kleuter en het feit dat het kind in deze leeftijd voor het eerst bezig is met existentiële vragen en betekenisgeving, is juist deze fase van belang als het gaat om de rol van religie en de betekenis van geloofsbegeleiding daarbij. In deze periode wordt namelijk de basis gelegd voor zingeving en het omgaan met existentiële vragen die in het verdere leven een rol zullen blijven spelen.

In hoofdstuk 1 heb ik de ontwikkeling in de kleuterleeftijd besproken. Aan de hand van verschillende visies op ontwikkeling en verschillende ontwikkelingstheorieën heb ik op een eclectische manier geprobeerd een beeld te scheppen van de belevingswereld van de kleuter, om antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag **‘Wat is de belevingswereld van de kleuter?’**

Vanuit de belevingswereld heb ik verschillende deelaspecten onderscheiden in de ontwikkeling van de kleuter. Op het gebied van de cognitieve ontwikkeling zie je dat de belevingswereld van de kleuter wordt gekenmerkt door het ontwikkelen van het denken met behulp van de taal en het langzaam loskomen uit het cognitief egocentrisme. Taal en verhalen krijgen een veel belangrijkere rol dan voorheen. Door het loskomen uit het cognitief egocentrisme, komt de kleuter bovendien steeds verder los van het eigen perspectief waardoor er een hele wereld voor hem opengaat. Een wereld vol nieuwe perspectieven en vragen. Op cognitief gebied is daardoor sprake van behoefte aan kennis en betekenisgeving om deze nieuwe vragen en perspectieven een plek te kunnen geven in een geordend wereldbeeld waar de kleuter behoefte aan heeft.

Op sociaal-emotioneel gebied gebeurt er veel in de belevingswereld van de kleuter. In hoofdstuk 1 heb ik aan de hand van Selma Fraiberg laten zien hoe de kleuter in deze fase uit het middelpunt van de wereld afdaalt naar een bescheiden plaats in de samenleving.¹⁹⁰ Dit gaat stapsgewijs en geeft het kind de uitdaging om zijn positie in de samenleving om hem heen vanuit een nieuw perspectief vorm te geven. De kleuter moet zich als het ware een nieuwe rol aanmeten. Om dit te kunnen maakt het kind gebruik van identificatiefiguren en spel om nieuwe rolpatronen uit te proberen. Erikson noemt deze fase dan ook de 'play age', waarin het kind door middel van spel experimenteert met zijn nieuw positie in de wereld om hem heen. In de belevingswereld van de kleuter speelt deze uitdaging een belangrijke rol.

Doordat de kleuter wordt uitgedaagd om nieuwe denkstructuren te gebruiken, waarin het egocentrisme niet meer centraal staat, en hij een nieuwe orderlijk wereldbeeld probeert te bewerkstelligen met behulp van identificatiefiguren en het experimenteren in spel, gaat de fantasie een belangrijke rol spelen. Ik heb uiteengezet dat de term fantasie hier niet de 'volwassen' lading heeft van het bedenken van 'verzinsels'. Onder fantasie versta ik hier een creatief vermogen dat het prille begin vormt van wat later toegang geeft tot kunst en religie.¹⁹¹ De fantasie wordt door de kleuter ingezet als creatief middel om nieuwe situaties een plek te geven. De creatieve oplossingen van de fantasie brengen samenhang in de voor hem volstrekt onbegrijpelijke verschijnselen die hij in het dagelijks leven ervaart. Het vult als het ware de gaten in de orde die niet met kennis op te vullen zijn. Selma Fraiberg noemt dit een soort van pseudo-wetenschappelijke oplossingen.¹⁹²

Wanneer we zo de verschillende aspecten van de belevingswereld van de kleuter bekijken is er één centraal aspect dat kenmerkend is voor de kleuterleeftijd. In korte tijd wordt de leefwereld van de kleuter in vergelijking tot de peutertijd enorm vergroot. Dit komt door het loskomen uit het egocentrisch wereldbeeld waardoor een nieuw perspectief ontstaat waarmee de kleuter naar de wereld kijkt. Dit wordt verder versterkt door het feit dat het kind ook zijn sociale omgeving sterk ziet vergroten, onder andere vanwege het feit dat het kind nu naar school gaat. Deze verbreding van de leefwereld van het kind biedt

¹⁹⁰Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.171.

¹⁹¹Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002), p.292.

¹⁹²Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985), p.164.

niet alleen nieuwe mogelijkheden, maar zorgt ook voor onzekerheid en angst. Dit omdat het oude overzichtelijke wereldbeeld waarin het kind zelf centraal stond niet meer vastgehouden kan worden. Om hiermee om te kunnen gaan is het kind juist in de kleuterfase bezig met existentiële vragen om zo nieuwe basisinzichten te verwerven die orde kunnen scheppen in de veranderende leefwereld van de kleuter.

De belevingswereld van de kleuter wordt kortom gekenmerkt door een sterke verbreding van de leefwereld met de daarbij horende vragen en angstgevoelens. De kleuter houdt zich daarom bezig met het op creatieve wijze zoeken naar basisinzichten en antwoorden op zijn vragen om zo vat te krijgen op en orde te scheppen in zijn wereldbeeld.

De rol van religie in de belevingswereld van de kleuter

In hoofdstuk 2 wordt duidelijk dat godsdienst een belangrijke rol kan spelen bij het zoeken naar die antwoorden en ordescheppende basisinzichten. Juist deze functie van godsdienst wordt door ontwikkelingspsychologen naar voren gehaald wanneer zij spreken over de godsdienstige ontwikkeling van kleuters. Godsdienst wordt hierbij vooral beschreven als 'faith', namelijk het ontwikkelen van hoop en vertrouwen in de goedheid van de wereld. De religieuze beleving werkt dan als verbeeldingskracht die, gestimuleerd door ervaring en door verhalen, symbolen en voorbeelden, diepe en duurzame beelden kan ontwikkelen die de wereld van de kleuter bij elkaar houden. Duidelijk wordt hier dat godsdienst ook voor een kleuter reeds kan fungeren als zingevingssysteem dat hem helpt antwoorden te geven op een existentieel niveau.

Toch is de functie van godsdienst in de kleuterleeftijd niet alleen gelegen in het vinden van antwoorden op existentiële vragen. 'Faith' zorgt ook voor een vertrouwend openstaan naar de wereld – voor wat (nog) niet bekend en eigengemaakt is. Het gaat daarbij vooral om een affectieve houding.¹⁹³ De beschrijving van godsdienst als het vertrouwend openstaan naar de wereld is hier afgeleid van het idee van 'basic trust' van Erikson. In de kleuterleeftijd is de affectieve houding van het vertrouwend openstaan naar de wereld juist belangrijk omdat die wereld voor de kleuter opeens veel groter wordt en voor onzekerheid en angst zorgt. De affectieve houding van vertrouwen in de geloofsbeleving van de kleuter zorgt voor veiligheid waarmee de onzekerheid en angst onder controle kunnen worden gehouden.

De religieuze ontwikkelingstheorieën zoals ik die besproken heb, kijken naar de functie die de geloofsbeleving kan hebben in de belevingswereld van de kleuter. Het geloof kan door de kleuter gebruikt worden bij het creatieve zoeken naar antwoorden op existentiële vragen. In hoofdstuk 3 heb ik aangegeven dat ik deze functie centraal stel bij de bespreking van de geloofsbegeleiding van kleuters.

Ik heb echter ook kanttekeningen geplaatst bij deze functionele visie op de religieuze ontwikkeling. De kritiek heeft vooral betrekking op de normativiteit van de ontwikkelingstheorieën die de ontwikkeling van 'faith' als doel formuleren. Deze kritiek geldt vooral voor de latere stadia in de

¹⁹³Hetty Zock, " 'You need a busload of faith to get by'. De kloof tussen *fides qua* en *fides quae* als opgave voor de theologie." In: Ed Noort, Hetty Zock (red.), *Trends in de Groninger theologie*, Delft (2002), p.35.

ontwikkeling van het kind en minder op de kleuterleeftijd. Er is echter een ander punt van kritiek naar voren gekomen dat wel van belang is. De door mij besproken ontwikkelingspsychologen gaan bij hun beschrijving van de religieuze ontwikkeling uit van een natuurlijk ontwikkelingsproces. Dit is bijvoorbeeld duidelijk te zien bij Anna Maria Rizzuto. Rizzuto redeneert dat ieder kind in zijn eerste levensjaren een persoonlijk godsbeeld ontwikkelt. Dat is een natuurlijke ontwikkeling. Een kind komt volgens haar nooit blanco in aanraking met de geïnstitutionaliseerde God die hoort bij een afhankelijke ontwikkeling, namelijk afhankelijk van de kennis die het kind krijgt over God. Een geveugelde zin van Rizzuto luidt: "No child arrives at 'the house of God' without his pet God under his arm."¹⁹⁴ Dit eerste kinderlijke Godsbeeld dat in de eerste vier, vijf jaar van het leven wordt ontwikkeld, blijft in de visie van Rizzuto het hele leven lang een rol spelen in het leven van de mens. Ook wanneer hij dit godsbeeld afwijst. Tegen deze visie van een natuurlijke ontwikkeling van religiositeit die je ook bij Fowler terugvindt, komen godsdienstpedagogen als Langeveld en Schweitzer in het geweer. Schweitzer geeft aan dat de religieuze ontwikkeling afhankelijk is van de directe omgeving van het kind, in het bijzonder van de ouders. Dit idee neemt hij over van Langeveld die hierover zegt: "Wil de mens tot religie komen dan is het niet voldoende dat hij wacht 'tot de melk zuur wordt'. Hij wordt langs de weg der natuurlijke ontwikkeling niet religieus. De religieuze zingeving moet als mogelijkheid ontdekt (en geschonken) worden en wel als mogelijkheid-bovendien."¹⁹⁵ Religie is dus niet iets wat in aanleg aanwezig is en via natuurlijke ontwikkeling tot bloei komt. Het is een mogelijke ontwikkeling die door de directe omgeving gestimuleerd dan wel ontmoedigt kan worden.

Aan de andere kant wordt door deze godsdienstpedagogen niet gekozen voor een lijn waarin de godsdienstige ontwikkeling geheel afhankelijk wordt gemaakt van de traditieoverdracht van de directe omgeving. In de opvatting van Schweitzer en Langeveld komt een evenwichtig beeld naar voren dat de religieuze ontwikkeling niet ziet als een natuurlijke ontwikkeling, waar de omgeving geen invloed op heeft, maar ook niet als aangeleerd gedrag door traditieoverdracht. Het gaat om een combinatie van beide. Het kind wordt door zijn directe omgeving begeleid en gestuurd in zijn geloofsontwikkeling. Maar een 'echte' geloofsontwikkeling kan alleen tot stand komen als daarbij ook 'echte' eigen levenservaringen een plaats krijgen. In de inleiding heb ik reeds aangegeven dat ik daarom ook liever spreek van geloofsbegeleiding in plaats van geloofsoverdracht.

De geloofsbegeleiding kan twee kanten op werken. De directe omgeving kan volgens Langeveld zowel een positieve als negatieve rol spelen bij de geloofsbegeleiding van de kleuter. Vanuit de traditieoverdracht kan geloofsbegeleiding een negatieve invloed hebben, wanneer het beeld van God dat wordt geschetst, de angst die een belangrijke rol speelt in de belevingswereld van de kleuter bevestigt en vergroot. Dit gebeurt wanneer God wordt neergezet als een alziend oog dat je in de gaten houdt en straft voor wat je verkeerd doet. Dit beeld gaat rechtstreeks in tegen het idee van basisvertrouwen dat de basis vormt van geloven als 'faith' zoals we hebben gezien bij Erikson en Fowler. Wanneer de geloofsbegeleiding op een dergelijke wijze plaatsvindt, gaat het juist in tegen het functionele gebruik van

¹⁹⁴ Ana-Maria Rizzuto, *The Birth of the Living God, a Psychoanalytic Study*, Chicago (1979), p.8.

¹⁹⁵ M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966), p.88.

geloven als zingevend systeem. De geloofsbegeleiding kan natuurlijk ook op een positieve manier uitwerken en daarmee het functionele gebruik van geloven stimuleren. In hoofdstuk 2 heb ik daarbij Schweitzer aangehaald. Hij vindt dat in een goede geloofsontwikkeling kinderen zich het geloof moeten kunnen toeëigenen door het door de ouders voorgeleefde en overgedragen geloof op hun eigen manier te verstaan en zelfstandig een plaats te geven. Voor het ontwikkelen van religiositeit op deze wijze is het ontstaan van basisvertrouwen en geborgenheid een voorwaarde.

In de beschrijving van geloofsontwikkeling en geloofsbegeleiding komen de bedding van geloven als 'faith' en de over te dragen traditie van de ouders 'belief' samen en worden deze begrippen niet tegenover elkaar gezet, maar juist als complementair gezien. Deze zienswijze neem ik mee naar de praktijk van het werkmateriaal dat is ontwikkeld voor de geloofsbegeleiding van de kleuter.

Werkmateriaal voor de geloofsbegeleiding van de kleuter

In het eerste deel van de conclusie is duidelijk geworden dat juist in de kleuterleeftijd een functioneel gebruik van geloven kan bijdragen aan zingeving en het vinden van antwoorden op vragen in de belevingswereld van de kleuter. Via geloofsbegeleiding kunnen basisinzichten worden aangereikt die zorgen voor veiligheid en zingeving in een leefwereld die gekenmerkt wordt door onzekerheid en angst vanwege de grote veranderingen die plaatsvinden in de kleuterleeftijd. Vanuit deze gedachte heb ik in het derde hoofdstuk onderzocht of het werkmateriaal dat het jeugdwerkbureau Lava aanbiedt voor kleuters, aansluit op deze 'functionele' kijk op geloofsbegeleiding van de kleuter. Zo ben ik ingegaan op de tweede doelstelling van deze scriptie **'om met behulp van inzichten in de belevingswereld van de kleuter, te onderzoeken of er verbeteringen mogelijk zijn in werkmateriaal dat bestemd is voor de geloofsbegeleiding van kleuters'**.

Om dit te kunnen doen heb ik eerst een inventarisatie gemaakt van het aanwezige werkmateriaal bij Lava. Met deze inventarisatie heb ik inzicht willen geven in de derde deelvraag **'Op welke manier worden kleuters, als het gaat om voor hen ontwikkeld werkmateriaal, begeleid in de geloofsontwikkeling?'** De inventarisatie geeft een duidelijk beeld van het beschikbare werkmateriaal voor kleuters dat bij Lava aanwezig is. Aan de hand van verschillende categorieën heb ik laten zien met welke verschillende doelen en achtergronden het werkmateriaal is geschreven en welke thema's en onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter aan de orde worden gesteld. In de bijlage van de inventarisatie wordt bovendien van elk boek de inhoud kort beschreven.

Uit de inventarisatie is gebleken dat de collectie van Lava zowel boeken bevat die zijn geschreven met het oog op traditieoverdracht, als boeken die geschreven zijn met het oog op onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter. De collectie bevat iets meer boeken uit de laatste categorie dan uit de eerste. Wanneer je kijkt naar het gebruik van bijbelse verhalen, figuren en christelijke symbolen, is er sprake van een grote diversiteit. De collectie die bedoeld is voor de geloofsbegeleiding van kleuters bevat prentenboeken van bijbelverhalen en prentenboeken waarin christelijke symbolen naar voren komen,

maar ook prentenboeken waarin verwijzingen naar het christelijk geloof niet terug te vinden zijn. Het gebruik maken van boeken met een christelijk thema hoeft dus niet de norm te zijn wanneer je bezig bent met de geloofsbegeleiding van de kleuter. Dit is een conclusie die in het verlengde ligt van de visie op geloofsontwikkeling waarin niet zozeer de ontwikkeling van 'belief', dat ik koppel aan traditie, centraal staat, maar juist wordt ingezet op de ontwikkeling van 'faith', waarbij het 'functionele' karakter van geloven als zingevingssysteem naar voren wordt gebracht.

Vanuit het idee dat bij de geloofsontwikkeling gekeken moet worden naar existentiële vragen en onderwerpen die spelen in de kleutertijd, heb ik in de inventarisatie een beeld willen geven van de onderwerpen en thema's die in het verschillende werkmateriaal aan de orde komen. Uit deze inventarisatie blijkt dat veel thema's uit de belevingswereld van de kleuter in het door Lava geleverde werkmateriaal worden behandeld. Vooral de thema's *dood en verlies*, *veiligheid* en *angst* komen in veel boeken terug. Dat zijn juist de thema's die bij zingeving in de belevingswereld van de kleuter een belangrijke rol spelen. Opvallend is dat deze drie thema's er sterker uitschieten bij de boeken die zijn geschreven met het oog op het behandelen van onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter. Bij de boeken die zijn geschreven met het oog op de traditieoverdracht is hiervan minder sprake. Wat bovendien opvalt is dat een aantal boeken dat onder deze laatste categorie valt, onder geen enkel thema uit de belevingswereld van de kleuter kan worden ingedeeld.

Ook in de manier waarop het werkmateriaal kleuters probeert aan te spreken op de capaciteiten die in de kleuterleeftijd van belang zijn, is er verschil te zien tussen het materiaal dat geschreven is met als doel traditieoverdracht en materiaal dat is geschreven met als doel onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter te bespreken. In het algemeen valt op dat vooral de aanspraak op de fantasie en creatieve verbeelding van de kleuter duidelijk naar voren komt in het werkmateriaal. Maar wanneer je naar verschillen gaat kijken, wordt duidelijk dat bij het materiaal dat gericht is op traditieoverdracht meer de nadruk wordt gelegd op de cognitieve vermogens van de kleuter, terwijl bij de tweede categorie de fantasie en identificatie mogelijkheden veel meer aan bod komen.

Op basis van deze eerste conclusies, kan worden gezegd dat in het werkmateriaal van Lava duidelijk aandacht is voor existentiële vragen in de belevingswereld van de kleuter. Veruit het grootste deel van de boeken bespreekt verschillende thema's en onderwerpen uit deze belevingswereld en kan als zodanig op een functionele manier worden ingezet bij de geloofsbegeleiding, zoals die door de godsdienstpsychologen en godsdienstpedagogen wordt bepleit. Bovendien weet het grootste deel van het werkmateriaal ook het kind aan te spreken op het creatieve vermogen van de fantasie. In antwoord op de vierde deelvraag **'in hoeverre het door mij onderzochte materiaal voor de geloofsbegeleiding aansluit bij de belevingswereld van de kleuter zoals die in de besproken ontwikkelingstheorieën wordt beschreven'**, is te constateren dat het werkmateriaal in grote mate aansluit op de belevingswereld en de vermogens van de kleuter. Wanneer ik vervolgens nog aanbevelingen zou willen doen om te kijken naar verbeteringen in het werkmateriaal, zoals ik heb aangegeven in de tweede doelstelling van deze scriptie,

zou ik vooral de nadruk leggen op de kleine groep boeken die alleen een beroep doen op het cognitieve vermogen van de kleuter en weinig of geen thema's behandelen uit de belevingswereld van de kleuter. Het gaat hier om boeken die geschreven zijn vanuit de traditieoverdracht. De conclusie is dan dat de nadruk wat mij betreft nog meer zou moeten liggen op de 'functionele' benadering van geloven die terug te vinden is in de beschrijving van geloven als het 'zoeken naar zin'. Maar op basis van hoofdstuk 2 waar de nodige kanttekeningen worden geplaatst bij een puur 'functionele' benadering van de geloofsontwikkeling is dat toch wat kort door de bocht. Ook in de analyse van de twee door mij besproken werkmethodes 'Kom in de Kring' en 'Beginnen maar' is duidelijk geworden dat op dit punt enige nuance op zijn plaats is.

In hoofdstuk 2 hebben wij kunnen zien dat godsdienstpedagogen als Schweitzer en Langeveld aangeven dat 'functioneel' geloven en 'substantieel' geloven, of in andere termen 'faith' en 'belief' niet zomaar uit elkaar kunnen worden getrokken. Een 'functionele' benadering van geloven is pas mogelijk als er een basis van geloofstraditie aanwezig is die door de ouders en de directe omgeving wordt overgedragen. In de slotanalyse van het derde hoofdstuk wordt dit gegeven duidelijk gemaakt aan de hand van een uitspraak van Vroom die zegt dat bij het zoeken naar zin basisinzichten worden gegeven waarbij altijd geloofsinhouden zijn betrokken. In de bespreking van de twee werkmethodes waarmee Lava werkt, wordt dat nog eens duidelijk. Waar in de uitgangspunten de methodes 'Kom in de Kring' en 'Beginnen maar' duidelijk van elkaar verschillen, blijken de verschillen in de praktijk een stuk minder groot te zijn.

In de uitgangspunten laat de werkmethode 'Beginnen maar' zien dat zij uitgaat van traditieoverdracht. Het doel van de werkmethode is om jonge kinderen kennis te laten maken met het geloof van de ouders. Het gaat hierbij primair om het overdragen van geloofsinhouden. Vervolgens wordt er wel een duidelijke keuze gemaakt voor verhalen en geloofsthema's die aansluiten bij de belevingswereld en de vermogens van de kleuter. In veel gevallen wordt de geloofsinhoud gekoppeld aan concrete voorbeelden en vragen uit de belevingswereld van de kleuter zelf. Dit gebeurt door middel van een dialoog tussen een moeder en haar kind, een sleutelverhaal of een gedicht. In deze methode worden functioneel geloof en de geloofsinhoud dus niet uit elkaar getrokken, maar juist met elkaar in verband gebracht.

De werkmethode 'Kom in de kring' neemt de belevingswereld van de kleuter als startpunt. In deze methode worden prentenboeken gebruikt die verschillende thema's en vragen bespreken die van belang zijn in de belevingswereld van de kleuter. Heel bewust wordt hierbij géén gebruik gemaakt van bijbelverhalen. Deze keuze wordt gemaakt omdat in de visie van deze werkmethode bijbelverhalen zijn bedoeld voor volwassenen die een heel andere logica en begripsvermogen hebben dan kinderen. De verhalen die worden gebruikt sluiten aan bij de belevingswereld van de kleuter en dragen geen geloofsinhouden over. Toch is er in de praktijk wel degelijk sprake van traditieoverdracht. De verhalen die de methode gebruikt, worden namelijk omlijst door gebeden, liederen en verwerkingsvormen waarbij wel geloofsinhouden worden overgedragen. In de vieringen die deze werkmethode aanbiedt is dus naast aandacht voor de belevingswereld van de kleuter ook aandacht voor traditieoverdracht. In de reactie van Theo Claassen van jeugdwerkbureau Lava, wordt dit nogmaals bevestigd wanneer hij zegt dat de methode vooral gebruikt wordt om kinderen op een speelse manier te laten kennismaken met de kerk.

Waar de twee werkmethodes uitgaan van heel verschillende uitgangspunten blijkt het doel en de praktijk van de methoden redelijk overeen te komen. Beide methoden bieden handvatten voor de geloofsbegeleiding, waarbij de traditie van het christelijk geloof wordt overgedragen op een wijze die aansluit bij de belevingswereld voor de kleuter. Beide methoden stellen belangrijke existentiële vragen met betrekking tot dood en verlies, angst, veiligheid en het aangaan van relaties centraal in de geloofsbegeleiding. Op deze wijze sluiten ze aan bij de theorieën op het gebied van de geloofsontwikkeling waarin zingevingsvragen juist in de kleuterleeftijd centraal worden gesteld. Bovendien sluiten de methodes aan bij de uitspraken van Vroom dat bij het aanbieden van basisinzichten ook altijd geloofsinhouden betrokken zijn.

In verband met de tweede doelstelling van deze scriptie die de vraag stelt naar mogelijke verbeteringen in het werkmateriaal voor kleuters, wil ik dan ook pleiten voor het gebruik van methoden als die van 'Kom in de Kring' en 'Beginnen maar'. Van belang bij deze keuze is het feit dat beide methoden in de vormgeving en de keuze van de verhalen, de vragen en de belevingswereld van de kleuter centraal stellen. Dit is voor mij de belangrijkste voorwaarde voor goed werkmateriaal in de geloofsbegeleiding. Werkmateriaal dat zich daar niet of onvoldoende mee bezig houdt, schiet naar mijn mening ernstig te kort. Dit betekent niet dat de overdracht van traditie niet van belang is bij de geloofsbegeleiding. Sterker nog, wanneer je bezig bent met geloofsbegeleiding, ontkom je niet aan traditieoverdracht en geloofsinhouden. Dit omdat in de geloofsbegeleiding de zin van het leven wordt gegrond in een God. Daar hoort dus ook een godsbeeld en een traditie bij. Een groot deel van het werkmateriaal van Lava voldoet aan deze voorwaarden. Toch blijkt uit de inventarisatie dat er ook werkmateriaal is waarbij de traditieoverdracht centraal staat en bijbelverhalen naar kleuters toe worden vertaald, zonder daarbij voldoende rekening te houden met het begripsvermogen en de belevingswereld van de kleuter.

Tot slot

In de hoofdvraag van deze scriptie heb ik de vraag gesteld naar de rol van de eigen belevingswereld in de geloofsontwikkeling van kleuters. In de eerste twee hoofdstukken is gebleken dat die rol heel groot is. Juist omdat de veranderingen in de belevingswereld van de kleuter zo groot zijn en zo snel op elkaar volgen, is het in de geloofsontwikkeling van belang dat het geloof functioneel gebruikt kan worden om orde te scheppen, basisinzichten te geven en veiligheid te bieden in de leefwereld van de kleuter. Om het geloof op een dergelijke wijze in te kunnen zetten en bruikbaar te maken als zingevingssysteem voor de kleuter, moeten in het werkmateriaal dat is ontwikkeld voor de geloofsbegeleiding, existentiële vragen en thema's uit de belevingswereld centraal worden gesteld. Alleen wanneer herkenbare vragen en onderwerpen uit de belevingswereld van de kleuter het uitgangspunt vormen voor het werkmateriaal, zal het kind ontdekken dat geloof functioneel ingezet kan worden als zingevingssysteem. Op die manier wordt geloofsbegeleiding geen overdracht van een traditie van volwassenen, die ver van de kleuter afstaat en niet ten volle begrepen kan worden, maar kan het werkmateriaal daadwerkelijk dienen als begeleiding bij de concrete zoektocht van de kleuter naar antwoorden, basisinzichten en veiligheid in een voor hem zo onzekere en onveilige leefwereld.

Bibliografie

- Hans Alma, '(Geloofs)ontwikkeling in levensloopperspectief', *Praktische Theologie* 25 (1998), p.123-137.
- H.Alma, T.H.Zock, "I and Me. The spiritual dimension of identity formation", in: *Journal of Education and Religion*, 2002 (III-I), p.1-15.
- S.Anthony, *The child's discovery of death*, Londen (1940).
- Philippe Ariès, *De ontdekking van het kind: sociale geschiedenis van school en gezin*, vert. van *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* door L. Knippenberg en J. Tielens, Amsterdam (1973)
- Fiet van Beek, *Missen we iets? Uit huis geplaatste kinderen over hun levensvragen*, Amsterdam (2000)
- Liesbeth van Beemen, *Ontwikkelingspsychologie*, Groningen (1995)
- Gerrit Breeuwsma, *De constructie van de levensloop*, 3^e druk Amsterdam (2000).
- Michael Cole and Sheila R. Cole, *The Development of Children*, New York (2001).
- Martine Delfos, *Ontwikkeling in vogelvlucht. Ontwikkeling van kinderen en adolescenten*, 3^e druk Lisse (2003).
- Craig Dykstra and Sharon Parks (ed.), *Faith Development and Fowler*, Birmingham (USA) (1986).
- Erik H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York (1980).
- Erik H. Erikson, *The Life Cycle completed*, New York (1997).
- James W. Fowler, "Faith Development Theory and the Postmodern Challenges" in: Raymond F. Paloutzian, (ed.), *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3) 2001, 159-172.
- James W. Fowler, *Stages of Faith, the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco (1981)
- James W. Fowler, *Becoming Adult, becoming Christian*, San Francisco (1984).
- H.-J. Fraas & H.-G. Heimbrock (Hrsg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*, Göttingen (1986).
- Selma H. Fraiberg, *De magische wereld van het kind*, 15^e druk Bussum (1985).
- B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Göttingen (1981).
- B. Grom, *Religionspsychologie*, Göttingen (1992)
- James W. Jones, *Contemporary Psychoanalysis & Religion, Transference and Transcendence*, New Haven (1991)
- P.E. Jongsma – Tieleman, *Godsdienst als speelruimte voor verbeelding, een godsdienstpsychologische studie*, Kampen (1996).
- Rita Kohnstamm, *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*, 5^e druk Houten (2002).

- M.J. Langeveld, *Kind en religie*, 2^e herziene druk Utrecht (1966).
- Karl E. Nipkow (red.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.
- Fritz Oser and Paul Gmünder, *Religious Judgement, a Developmental Approach*, Birmingham (USA) (1991).
- Fritz Oser und Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Ein strukturalgenetischer Ansatz*, 3^e druk Gütersloh (1992).
- Raymond F. Paloutzian, (ed.), *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3) 2001, 141-214.
- Jean Piaget, *De Psychologie van het kind*, Rotterdam 1972, vert. van: *La Psychologie de l'enfant*, Parijs 1966.
- Albert K. Ploeger, *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*, 5^e druk Kampen (2001).
- Ana-Maria Rizzuto, *The Birth of the Living God, a Psychoanalytic Study*, Chicago (1979).
- Ana-Maria Rizzuto, "Religious Development Beyond the Modern Paradigm Discussion: The Psychoanalytic Point of View" in: Raymond F. Paloutzian, (ed.), *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3) 2001, 201-214.
- Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion, Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München (1987).
- Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes, zur Problemgeschichte einer religions-pädagogischen Grundfrage*, Gütersloh (1992).
- L.J. Stone en J. Church, *Beknopte ontwikkelingspsychologie*, Nederlandse bewerking door A. van Meerten en S. Homminga, 8^{ste} druk Amsterdam (1976).
- Heinz Streib, "Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective" in: Raymond F. Paloutzian, (ed.), *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3) 2001, 143-158.
- C.G. Vergouwen, *Een hemelsbrede gelijkenis, geloofsvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*, Kampen (2001).
- H.M. Vroom, *Religies en de waarheid*, Kampen (1988).
- D.W. Winnicott, "Ego distortion in terms of true and false self", in: D.W. Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, New York (1965), p.140-152.
- D.M. Wulff, *Psychology of Religion, Classic and Contemporary*, second edition New York (1997).
- Hetty Zock, 'Religie als transitioneel fenomeen' in: Van der Horst e.a. (red.), *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, jaargang 51 (1997)
- Hetty Zock, " 'You need a busload of faith to get by'. De kloof tussen *fides qua* en *fides quae* als opgave voor de theologie." In: Ed Noort, Hetty Zock (red.), *Trends in de Groninger theologie*, Delft (2002) p.29-45.

Bijlage

Prentenboeken rond het thema “DOOD”

1. Jutta Bauer, *Opa en het geluk*. Querido (2001).
 - Opa vertelt over zijn leven en over het geluk dat hij heeft gekend. Dit komt door een ‘bescherm’ engel die altijd bij hem was. Als hij doodgaat gaat de engel met de kleinzoon mee naar buiten.
A2, B2/3, C3, D1, E2.

2. Sylvia van Ommen, *Drop*, Lemniscaat (2002).
 - Haas en poes gaan samen drop eten en koffie drinken en filosoferen over de hemel. Zouden ze elkaar weer tegenkomen? Zouden ze weer vrienden zijn? En is daar eigenlijk wel drop?
A2, B3, C4, D1, E1/2.

3. Piet en Joeri Breebaart, *Als je dood bent, wordt je dan nooit meer beter?*, Lemniscaat (2^e druk 1998).
 - Verhaal over twee konijnenbroers. De ene wordt ziek en gaat dood. Wat gebeurt er dan en hoe voel je je dan. Het rouwproces wordt stap voor stap besproken. Het boek is geschreven door vader en zoon die zelf hun zoon/broer verloren toen Joeri 5 jaar oud was.
A2, B3, C4, D1, E4.

4. Susan Varley, *Derk Das blijft altijd bij ons*, Lemniscaat?? (7^e druk 2001).
 - Over Derk Das die oud is en de tunnel ingaat. Alle dieren zijn verdrietig, maar als het lente wordt en zij zich herinneren wat Derk allemaal aan hen heeft geleerd, kunnen ze weer vrolijk zijn en om hem lachen. Zij zijn nu niet meer verdrietig maar dankbaar om wat ze van hem geleerd hebben.
A2, B3, C4, D1, E2.

5. Tannia Sels, *Nooit meer is voor altijd*, Clavis (2^e druk 2001).
 - Boek volgt de vragen van Lotte wiens vader is overleden. Wat is nooit meer? En zal het ooit weer als vroeger worden?
A2, B3, C4, D1, E4.

6. Nicholas Allan, *Hemeltjelijf*, Zirkoon (1996).
 - Julia haar hond Bas pakt zijn spullen in. Hij gaat naar de hemel. De hondenengelen zitten al op hem te wachten. Julia en Bas hebben een gesprek over de vraag hoe de hemel eruitziet. Volgens Julia is het een pretpark met veel snoep. Volgens Bas staat het er vol lantaarnpalen en ligt het vol met botten.
A2, B2, C3, D1, E1/2.

7. Dick Bruna, *Oma Pluis*, Mercis (9^e druk 2002).
 - Oma Pluis is dood en wordt begraven.
A2, B3, C4, D1, E2.

8. Max Velthuijs, *Kikker en het vogeltje*, Leopold (4^e druk 1993).
 - Kikker komt plotseling in aanraking met de dood als hij een dood vogeltje vindt. Waar is die nu heen en wat moet je doen als iemand dood is?
A2, B3, C4, D1,3, E2/4. (Wordt ook gebruikt bij KOM IN DE KRING)

Prentenboeken met het thema 'Bijbel'

1. Kees de Kort, *Kijkbijbel*, NBG (1992).
A1, B1, C1/2, D1/2/3/7/8/9, E4/5.

2. Cramer-Schaap en van Haeringen, *Bijbelse verhalen voor jonge kinderen*, Ploegsma (33^e herziene druk 1994).
A1, B1, C1/2, D1/2/3/7/8/9, E5.

3. Bette Westra en Mies Westera-Franke, *Heb je wel gehoord 3/4/5 jaar*, Narratio (1993).
 - Bijbelverhalen en verwerking aangevuld met sleutelverhalen.
A1, B1/2, C1/2, D1/2/3/7/8/9, E1/2/3/5.

4. Jane Ray, *De Ark van Noach*, Christofoor (1990).
 - Prentenboek met vrij ingewikkelde tekst die de bijbeltekst volgt. Veel sprekende en kleurrijke afbeeldingen.
A1, B1, C1/2, D1/2, E1/2.

5. Joke Verweerd, *Joost en Maartje*, Boekencentrum (1989).
 - Spiegelverhalen voor kleuters met verwijzingen naar bijbelteksten. Over thema's als ziek zijn, veiligheid, samenwerking, boosheid, dood enz.
A1/2, B2, C2/3, D1/2/3/7/8/9, E1/2/5.

6. Greet Brokerhof-v.d. Waa, Dieter Konsek, *Jezus wordt geboren*, SGO (2000).
 - Prentenboek verbeeldt de geschiedenis van het kerstverhaal.
A1, B1, C1, D-,E5.

7. Peter Spier, *De ark van Noach*, Lemniscaat (2^e druk 1982).
- Echt prentenboek, want alleen afbeeldingen. In beelden wordt het zondvloed verhaal letterlijk gevolgd.
- A1, B1, C1, D2, E5.**

Prentenboeken met als thema "Christelijke Feesten"

1. Anette van Doggen, Michel de Boer, Thera Kuayin-Kroesbergen, *Kerstfeest B-boekjes*, IBB (2003).
- Kerstverhaal in dichtvorm, verteld vanuit de herders. Met verwerkingsideeën.
- A1, B1, C1/3, D-, E1/2/5.**
2. Cockie Gerritsen, Marijke van Grafhorst, Reinier Gosker, *Kira en het kerstlicht, Adventskalender voor jonge kinderen*, SGO (2002).
- Toewerken naar Kerst met iedere dag een verhaal en een doe-opdracht waardoor uiteindelijk een kijkdoos met kersttafereel ontstaat.
- A1, B1/2, C1/3, D-, E1/2/5.**
3. Jacques Vriens, Dagmar Stam, *O denneboom*, Van Holkema & Warendorf (15^e druk 1987).
- Over Wouter en Mieke die worden gevolgd in de kersttijd. Over gezelligheid, de kerstgedachte en dat mooie kerstverhaal.
- A1/2, B3, C3/4, D4/6, E1/2.**
4. Lijda Hammenga, Willeke Brouwer, *Ga je mee naar Bethlehem*, Callenbach (2003).
- Prentenboek naar aanleiding van het kerstverhaal.
- A1, B1, C1, E5.**
5. Jane Ray, *Het kind in de kribbe*, Christofoor (1991).
- Prentenboek naar aanleiding van het kerstverhaal.
- A1, B1, C1, E2.**
6. Nicholas Allan, *Geen stille nacht*, Zirkoon (1991).
- Kerstverhaal vanuit het perspectief van de herbergier, ook in toneelversie.
- A1, B1, C1, E3/5.**

7. Cornelis Wilkeshuis, Jeska Versteegen, *Het geschenk voor het kind*, Christofoor en Teleac/NOT (1999).
 - Zoon van één van de drie koningen reist zijn vader achterna en neemt geschenken mee. Die raakt hij in de loop van de reis kwijt omdat hij ze weggeeft. Maar bij de kribbe aangekomen blijkt dat niet erg.
A1/2, B1/2, C1/3, D5/6, E2/4.
8. John Prater, *Vrolijk kerstfeest kleine beer*, Van Holkema & Warendorf (2004).
 - Prentenboek over de gezellige tijd rond kerst. Wat moet kleine beer aan opa geven?
A2, B3, C4, D4/6, E2/3.
9. Greet Bokerhof-van de Waa, Dieter Konsek, *Van Palmzondag tot Pasen*, SGO (2002).
 - Prentenboek dat het verhaal van palmzondag tot Pasen letterlijk volgt.
A1, B1, C1, E5.

Overige Prentenboeken

1. Werner Holzwarth, Wolf Ehrbruch, *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*, C. de Vries –Brouwers (1990).
 - Iemand heeft op mols hoofd gepoept, maar wie? Een boek over leren, boosheid en wraaknemen.
A2, B3, C4, D8, E2/3.
2. Dominique Falda, *De engel en het kind*, De vier windstreken (1995).
 - Over een engel en een kind. Het kind ziet dingen die volwassenen niet meer zien. Over openstaan voor dingen/geluk enz.
A2, B2, C3, D2/4/6, E1/2.
3. Toon van Rijnsoever, Richard Feld, *Jowena en de viool*, SGO (2000).
 - Boek over Jowena, een Roma-meisje met een viool. Zij leeft in angst en onderdrukking (dit komt terug in muziekinstrumenten met scherpe klanken). In die omgeving kan zij haar lied niet spelen tot ze op het laatst een plek vindt waar haar lied mag klinken, met verwijzing naar het kerstverhaal. Met voor kleuters enge afbeeldingen, door kleur en stijl gebruik.
A2, B2, C3, D4/7, E2.
4. Max Velthuijs, *Kikker is bang*, Leopold (1994).
 - Over bang zijn in het donker, voor spoken, enge geluiden, veiligheid zoeken bij elkaar en angst om mensen te verliezen.
A2, B3, C4, D4/6/7, E2/4

5. Max Velthuijs, *Kikkeer en de vreemdeling*, Leopold (1993).
 - Over anders zijn, bang zijn voor het onbekende, pesten en vriendschap.
A2, B3, C4, D6/7, E2/3/4.

6. Imme Dros, Harrie Geelen, *Ik wil die!*, Van Holkema & Warendorf (1991).
 - Over Ella die persé die mooie rode schoenen wil, ook al zijn ze te klein. Ze is koppig en krijgt de schoenen en komt er achter wat dat voor haar voeten betekent. Over koppigheid en teleurstelling.
A2, B3, C4, D9, E4.

7. Patsy Backx, *Het verhaal van Stippie en Jan*, Jenny de Jonge (1993).
 - Over Jan die altijd wil dansen, wat niet mag van zijn collega's op het station. En over Stippie die wordt vastgebonden aan een boom als zijn baasje op vakantie gaat. Beide worden niet geaccepteerd omdat ze anders zijn/lastig zijn. Maar samen schoppen ze het als vrienden heel ver.
A2, B3, C4, D4/6, E2.

Werkmethoden

Werkmethode 'Kom in de Kring'

1. Corien van Ark, *Kom in de kring I en II*, SGO
- Vieringen voor kleuters aan de hand van prentenboeken.

Er wordt in de vieringen bewust geen gebruik gemaakt van bijbelverhalen. Corien van Ark zegt hier zelf het volgende over in haar voorwoord:

“Als we bijbelverhalen aan heel jonge kinderen vertellen, komen we er niet onderuit om later weer te moeten uitleggen dat het geloofsverhalen zijn en dat het zus en zo niet bedoeld is, en niet allemaal letterlijk zo gebeurd is. Als ze het dan nog willen horen.....”

Als alternatief heeft van Ark dus gekozen voor prentenboeken. De prentenboeken die worden gebruikt zijn zorgvuldig gekozen. De verhalen spelen zich af in een voor jonge kinderen herkenbare of voorstelbare wereld en nodigen uit tot identificatie. Het zijn verhalen waar diverse levensthema's aan de orde komen zoals angst, vertrouwen, geven en ontvangen.

Selectie uit de gebruikte prentenboeken 'Kom in de Kring I'

1. Linda en Gino Alberti, *Het rode pakje*, C. de Vries-Brouwers (1987).
- Anna gaat bij haar oma logeren. Oma heeft een pakje gemaakt, dat geeft ze weg maar ze vertelt niet wat er in zit, dat is geheim. Het pakje geeft geluk en tevredenheid zegt ze. Zo gaat het pakje in het dorp rond zonder dat het wordt opengemaakt. En overal brengt het geluk en tevredenheid.
A2, B3, C4, D3/4/6, E2.
2. Max Billiger, Sita Jucker, *Ik wil eruit!*, C. de Vries-Brouwers (1993).
- Over een vogel in een kooitje dat eruit wil, ondanks alle gevaren die hem te wachten staan. Over loslaten en initiatief nemen, exploreren en veiligheid.
A2, B3, C4, D4/7, E2/4.
3. Corien van Ark, Erna Westrup, *Kind in de nacht*, SGO (2002).
- Verhaal van kerst en de herders. Heel eenvoudig en duidelijk verteld met sprekende tekeningen (naar Lucas).
A1, B1, C1/2, D-, E5.

4. Helen Oxenbury, Michael Rosen, *Wij gaan op berenjacht*, Gottmer (1989).
 - Boek over de berenjacht. Er moet heel wat overwonnen worden en als ze bij de beer zijn, zijn ze niet zo moedig meer en vluchten de hele weg weer terug. Over exploreren en bang zijn.
A2, B3, C4, D2/4/7, E2/4.

5. Imme Dros, Harrie Geelen, *De blauwe stoel, de ruziestoel*, Querido (1993).
 - Over ruziemakende ouders, waarvoor Jannie Julia wegvlucht naar de blauwe stoel op zolder. Daar speelt ze met haar knuffels. Ze imiteert en probeert allerlei situaties uit samen met de knuffels, en steeds is de lappenpop het haasje.
A2, B3, C4, D4/6/7/9, E2/3/4.

Selectie uit de gebruikte prentenboeken 'Kom in de Kring II'

1. Brigitte Minne, Ingrid Gordon, *Wit is jarig*, Averbode (1999).
 - Boekje over teleurstelling, woede en vriendschap. Wit is morgen jarig en iedereen lijkt het vergeten te zijn. Zelfs haar beste vriend doet alsof hij er niets vanaf weet. Ze is teleurgesteld en boos gaat ze alleen een feestje vieren, maar hoe moet het dan met het verrassingsfeestje??
A2, B3, C4, D6/8, E2/4.

2. Gerard van Midden, Erna Westrup, *Elga de Ooievaar*, SGO (2002).
 - Elga de ooievaar wil niks leren. Het lijkt haar te moeilijk en ze vindt het niet nodig. Totdat ze alleen achter blijft als de anderen wegvliegen en ze honger heeft, maar niet bij de bromvlieg die ze op wil eten kan komen. Nu moet ze wel leren. Over opgroeien, koppig zijn, leren, zelfstandig worden.
A2, B3, C4, D2/4/7, E2/4.

3. Corien van Ark, Erna Westrup, *Kind in de nacht*, SGO (2002).
 - Verhaal van kerst en de herders. Heel eenvoudig en duidelijk verteld met sprekende tekeningen (naar Lucas).
A1, B1, C1,2, D-, E5.

4. Corien van Ark, Erna Westrup, *De koning van kerstrozen en rodekool*, in: *Kom in de Kring II*, SGO (2002).
 - Verhaal over een koning die alles alleen maar rood wil zien en niet naar zijn mensen wil luisteren. Dat is geen goede koning. Een goede koning komt van zijn troon af om mens onder de mensen te worden. Doorschakeling naar het kerstverhaal. Thema's goed/kwaad, macht/onmacht).
A2, B2, C4, D7/9, E2/4/5.

5. Max Velthuis, *Kikker en het vogeltje*, Leopold (4^e druk 1993).
- Kikker komt plotseling in aanraking met de dood, als hij een dood vogeltje vindt, waarvan hij eerst overigens denkt dat hij gewoon stuk is. Wat is dat eigenlijk dood zijn? Gebeurt dat ook met ons? En wat moet je dan doen?
- A2, B3,C4, D1/3, E2/4.**

Werkmethode 'Beginnen maar'

Koffertje met handleiding, een boek met bijbelverhalen voor kleuters aangevuld met gesprekjes tussen een moeder en een dochter, gedichtjes en liedjes. Verder een prentenboek en puzzeltjes met afbeeldingen uit het boek met bijbelverhalen, memoriespel, gebedskaartjes en een mobile.

1. Marianne Baijens, *Geloven thuis, hoe doe je dat? Handleiding bij de materialenkoffer 'Beginnen maar!'*, KBS/VBS (2005).
 - Handleiding bij de methode 'Beginnen Maar', waarin ouders wordt uitgelegd hoe ze hun kinderen aan de hand van het materiaal kunnen begeleiden in de geloofsontwikkeling.
2. Gerrie Huiberts, Anne Westerduin, *Beginnen maar! Bijbelverhalen voor jonge kinderen*, KBS (2004).
 - Boek met bijbelverhalen voor kleuters aangevuld met gesprekjes tussen een moeder en een dochter, gedichtjes en liedjes.
3. Anne Westerduin, *De kleine boom*, KBS (2004).
 - Boekje over een boom die moet groeien om te kunnen bloeien. Over helpen, zelf dingen doen, groeien. In hoeverre kan je geholpen worden en wat zul je zelf moeten doen?

A1, B1/2, C1/2/3, D2/3/4/5/6/7/9, E 1/2/3/4/5.