Het verhaal doorgeven

Narrativiteit in salesiaans perspectief

Don Bosco Vorming & Animatie

PUBLICATIEREEKS VAN DON BOSCO VORMING & ANIMATIE

01. Don Bosco de man naar wie wij genoemd zijn. Reflecties rond salesiaanse identiteit (1999)
02. Don Bosco, passie voor jongeren gisteren en vandaag (2000)
03. Een opvoedingsproject in dialoog met Don Bosco. Achtergronden (2001)
04. Don Bosco uitgedaagd. In gesprek met hedendaagse opvattingen over opvoeding en hulpverlening (2002)
05. Begeesterd door Don Bosco. Opvoeding en spiritualiteit (2003)
06. Spiritualiteit uit Mornese. Maria Mazzarello & Don Bosco (2004)
07. Over de grens. Gezag en structuur vanuit salesiaans perspectief (2005)
08. Kwetsbare jongeren. Een uitdaging voor de samenleving en voor het salesiaanse opvoedingsproject (2006)
09. Vandaag pastoraal integreren in het opvoedingswerk. Perspectieven & uitdagingen (2007)
10. Herinneringen aan het Oratorio van de H. Franciscus van Sales van 1815 tot 1855 (2008)
11. Opnieuw van Don Bosco vertrekken. Geschriften & getuigenissen 1845-1877 (2008)
12. Samen identiteit ontwikkelen. Een salesiaans perspectief (2009)
13. Da mihi animas … Keuzes en bezieling in het leven van Don Bosco (2010)
14. Voordoen in dialoog. Aandacht voor een kwaliteitsvolle pedagogische relatie (2011)
15. Opnieuw van Don Bosco vertrekken. Geschriften 1877-1888 (2012)
16. Het verhaal doorgeven. Narrativiteit in salesiaans perspectief (2013)

UITGAVE
Don Bosco Centrale vzw
Fr. Gaystraat 129
1150 Brussel

D/2013/3995-2
ISBN: 978-9070956-68-4

EINDREDACTIE
Carlo Loots, Maarten Meeus, Colette Schaumont

BESTELADRES
Don Bosco Vorming & Animatie
Don Boscolaan 15
3050 Oud-Heverlee
vormingenanimatie@donbosco.be

INHOUD

Inhoud 3

Inleiding 5

ALDO GIRAUDO 11
De salesiaanse traditie, gefascineerd door verhalen

ALDO GIRAUDO 19
De levensbeschrijvingen van Domenico Savio, Michele Magone en Francesco Besucco. Opvoeders en leerlingen in actie

HANS VAN CROMBRUGGE 53
Imagine ... education. Over nut en zin van het werken met verhalen in een pedagogische opleiding

RITA GHESQUIERE 73
Wij zijn verhalen

CHRISTA BORRÉ 111
Filosoferen met kinderen is altijd een beetje reizen

PAUL VAN HAUTE 125
Verhalen(f)luisteraars gevraagd. Over het belang van narrativiteit in het onderwijs

JES BOUWEN, ERIK HERREBOSCH, KATELIJNE VERDUYN 151
Jezus' woorden uitgespeeld. Met bibliodrama anders kijken

KRISTIEN VAN DE VELDE 175
De cliënt als verhaal: het narratieve paradigma in het begeleidingswerk

NICO TER LINDEN 193
Op verhaal komen. Verhalen als geestelijke bagage van cliënt en hulpverlener

HET VERHAAL DOORGEVEN

INLEIDING

Colette Schaumont

Colette Schaumont is coördinator
van Don Bosco Vorming & Animatie.

Het narratieve hoorde tot de kern van de aanpak van Don Bosco. Heel bevreemdend is dat niet. Don Bosco kwam uit een nog grotendeels ongeletterde agrarische gemeenschap die haar tradities, kennis, levensinzichten, cultuur … doorgaf via verhalen. Verhalen beluisteren en vertellen zat Don Bosco dus in het bloed. Zijn bewogenheid en grote belezenheid gecombineerd met zijn verbale en sociale vaardigheden maakten van hem een begenadigde verhalenverteller.

Don Bosco heeft zijn pedagogische visie niet systematisch omschreven en ook niet wetenschappelijk onderbouwd. Hij werkte met medewerkers van wie de scholing vooral in de praktijk gebeurde en daardoor beperkt was. Ervaring en intuïtie hebben zijn pedagogie sterker bepaald dan theoretische reflectie en conceptualisering.
Al snel ontdekte hij de kracht van verhalen om mensen te raken en in beweging te brengen. Daarom koos hij om bij zijn jongeren en medewerkers, wanneer dat kon, vanuit een narratieve benadering te vertrekken. Wie zijn geschriften verkent, vindt een schat aan verhaalstof. De herinneringen aan het Oratorio, de avondwoordjes, de dromen … zijn hiervan maar enkele voorbeelden.

Met zijn voorkeur voor verhalen verkeert Don Bosco in goed gezelschap. Jezus van Nazareth heeft ook geen systematisch onderbouwde visie nagelaten. Wel een bundeling van verhalen. De bijbelse traditie is, net als vele andere religieuze tradities, ten diepste narratief. De geschiedenis leert trouwens dat het fout loopt met de geloofsgemeenschap als men dat uit het oog verliest en van het geloof een systeem probeert te maken. Op een gelijkaardige manier is het salesiaanse charisma geworteld in een narratieve traditie. Juist daaruit put ze heel wat van haar aantrekkingskracht en impact.

Vandaag zien we opnieuw een groeiende appreciatie van narrativiteit. De menswetenschappen herontdekken de onvervangbare rol van verhalen voor mensen om hun bestaan, identiteit en verbondenheid gestalte te geven. Verhalen geven aan mensen de mogelijkheid om de rijkdom van het verleden in het heden binnen te halen zonder hen vrijheid te ontnemen. Ze roepen herkenning op en bieden daardoor 'erkenning' voor de eigen beleving. Je wordt als mens in het verhaal binnen getrokken doordat het aansluit bij je persoonlijkheid en ervaringen. Tegelijk heeft een verhaal vaak iets vervreemdend, iets dat afstand en daardoor ook ruimte creëert. Zo wordt het verhaal een medium om eigen ervaringen te herkaderen en wegen te openen naar de toekomst. Het activeert de soms onvermoede veerkracht van mensen om het eigen verhaal te herschrijven in de lijn van een nieuw en zinvol perspectief.
Belangrijk voor dat proces is dat verhalen niet dwingen, wel uitnodigen. Het verhaal is een huis met een open deur dat je kan betreden en verlaten. Een huis waar je ook mag gaan wonen en dat je met eigen creativiteit, middelen en mogelijkheden kan aankleden en vernieuwen. Een huis dat je in verbondenheid kan delen met anderen en dat zo een thuis wordt.
Voor integraal en integrerend leren zijn weinig processen zo werkzaam als die door verhalen in gang gezet, gedragen, georiënteerd en gevoed worden. Ze raken ons in ons kennen, ons kunnen en ons zijn. Ze beroeren het mysterie en het verlangen dat in ons schuilt en zetten ons telkens weer op weg. Terecht heeft een van de bijdragen uit dit jaarboek als titel *Wij zijn verhalen*.

Over die wonderlijke kracht van verhalen en hoe die kan ingezet worden in opvoeding, onderwijs en hulpverlening gaat dit jaarboek. We laten een reeks mensen aan het woord die vanuit hun discipline en deskundigheid reflecteren over de eigenheid en impact van een narratieve benadering.

In het eerste artikel toont **Aldo Giraudo** aan hoe het vertellen van verhalen als een rode draad door het leven van Don Bosco en door de salesiaanse traditie loopt. Hij onderstreept hoe belangrijk het is om ons in deze narratieve traditie te blijven verdiepen.

In zijn tweede bijdrage geeft **Aldo Giraudo** zelf een boeiend voorbeeld van deze narratieve verdieping in zijn reflectie over de levensbeschrijvingen van Domenico Savio, Michele Magone en Francesco Besucco. Don Bosco schreef deze biografieën zowel voor zijn jongeren als voor zijn medewerkers. Ze zijn een geslaagde illustratie van zijn overtuigingen en opvoedingspraktijk gedurende de eerste twintig jaren van zijn engagement.

Verhalen zijn onmisbaar in het opvoeden omdat ze recht doen aan de uniciteit van elk opvoedingsproces. **Hans Van Crombrugge** onderbouwt dat uitgangspunt in zijn artikel. Hij bespreekt de kwaliteiten die een verhaal moet hebben om die rol te vervullen en hoe hij opvoeders in opleiding leert om verhalen in te zetten in hun praktijk.

Rita Ghesquiere staat aan de hand van kinder- en jeugdboeken stil bij de rol die verhalen in ons leven spelen. Ze heeft daarbij aandacht voor de verschuivingen in de jeugdliteratuur die samenhangen met de evolutie in de pedagogische overtuigingen. Het artikel eindigt met een warm pleidooi voor het ontwikkelen en bevorderen van een (voor)leescultuur bij kinderen en jongeren.

Reflecterend op een ervaring uit haar eigen parkatijk reikt **Christa Borré** ons zes sleutels aan om een filosofisch vraaggesprek aan te gaan met kinderen. Een schitterende manier om kinderen te leren een denkproces op te bouwen vanuit vragende verwondering.

In zijn artikel verkent **Paul Van Haute** het belang van narrativiteit en hermeneutiek in het godsdienstonderwijs. Hij onderbouwt zijn verkenning ook methodisch vanuit het theologiseren van, met en voor jongeren. Tot slot roept hij op tot een verruiming van de narratieve en hermeneutische benadering naar alle andere onderwijsvakken.

Bibliodrama is een krachtige methodiek om Bijbelverhalen te verbinden met het eigen levensverhaal via het inzetten van dramatechnieken. Het artikel van **Jes Bouwen, Erik Herrebosch** en **Katelijne Verduyn** start met een korte en heldere omschrijving van deze methodiek. In het tweede deel illustreren ze vervolgens de werkwijze en mogelijke impact van bibliodrama vanuit hun rijke ervaringen als begeleiders.

Kristien Van de Velde reikt in haar bijdrage heel concrete inzichten en methodieken aan om te werken met verhalen in de context van de jeugdzorg. Samen met de cliënt een nieuw hoopvol verhaal opbouwen is de inzet van haar engagement.

We ronden ons jaarboek af met een artikel van expertverhalenverteller **Nico ter Linden**. Hij spreekt vanuit zijn jarenlange ervaring als pastorale hulpverlener over de kracht van verhalen. De bijbelse verhalen spiegelen, verbinden, bieden perspectief en zetten mensen terug op weg. Zo kunnen ze letterlijk en figuurlijk op verhaal komen.

HET VERHAAL DOORGEVEN

DE SALESIAANSE TRADITIE

Gefascineerd door verhalen

Aldo Giraudo

Aldo Giraudo doceert salesiaanse spiritualiteit
aan de salesiaanse universiteit (UPS) in Rome.
De vertaling van zijn bijdrage is van Joseph Gevaert.

Wat kunnen wij nu nog leren van de kleine verteller uit het gehucht Becchi, die op zondagnamiddag de preek van de pastoor herhaalde en zijn kameraadjes amuseerde met goochelnummertjes? Welke les krijgen we van de jongen die op de kille winteravonden met luide stem voorlas uit oude ridderverhalen om zijn familieleden en de buren, die in de zachte warmte van de stal bij elkaar zaten, te amuseren? Waarom verkoos Don Bosco als jonge priester, met het oog op de vorming van de jongeren van zijn zondagsoratorio, de Bijbelse geschiedenis te verhalen in de plaats van het gebruikelijke moraliserende onderricht in de catechismus? Welk motief had de stichter van de salesiaanse familie om bij voorkeur verhalen te gebruiken wanneer hij zich tot de salesianen, de zuster of tot de medewerkers richtte?

(1) Giovanni Bosco groeit op in een orale cultuur. De agrarische context waarvan hij deel uitmaakte, bracht de zin van het leven en de grote waarden van het geloof doorheen verhalen tot uitdrukking. Ontelbare generaties werden zich bewust van hun identiteit via heiligenlevens, verhalen van buitengewone tussenkomsten van God, het doorgeven van familiale herinneringen ... Daarbij gebruikten ze archetypische symbolen die vervat zitten in oeroude legenden. Giovanni Bosco kreeg van zijn omgeving en vanuit de christelijke traditie de smaak voor verhalen mee. Reeds als kind en later als volwassene ontpopte hij zich als een meesterlijke en fascinerende verteller die alle geheimen van de vertelkunst beheerste. Met avontuurlijke details bespeelde hij de fantasie en de intelligentie van zijn publiek. Op krachtige wijze zette hij zijn personages neer, schetste hun context en bracht de gemoederen in beweging. Hij speelde met contrasten en hield door de opbouw van zijn verhaal en wijze levenslessen de aandacht van zijn toehoorders vast. Al zeer jong ontdekte Giovanni Bosco de fascinerende kracht van een goed verhaal. Dit inzicht stelde hij in dienst van zijn zending als opvoeder en pastor. In alle mogelijke omstandigheden

maakte hij overvloedig gebruik van verhalen om zijn boodschap door te geven, het hart te raken en de waarden door te geven die voor hem belangrijk waren.

(2) Als kind vond Giovanni er genoegen in zijn vriendjes met pakkende verhalen te betoveren. We lezen daarover in de *Herinneringen aan het Oratorio*: 'Maar datgene waarmee ik de kinderen het meest rond mij verzamelde, wat ze waanzinnig aantrok, waren de verhalen die ik hun vertelde. De voorbeelden die ik gehoord had in de preken of in de catechismus, de lectuur van de *Reali di Francia* [de Franse koningen], van *Guerino Meschino* [= de ongelukkige ridder], van *Bertoldo e Bertoldino*, gaven mij vertelstof in overvloed. Zodra mijn kameraden mij zagen, kwamen zij met velen toegelopen.'[1] Wanneer Giovanni Bosco op 16-jarige leeftijd naar Chieri verhuisde, gebruikte hij daar dezelfde strategie om een bonte groep kameraden voor zich te winnen. 'Die kwamen naar mij toe voor de recreatie, om naar verhalen te luisteren, om hun huiswerk te maken en ten slotte kwamen ze ook zonder een bepaald motief.'[2] Zijn vriend Jonas was gefascineerd door zijn vaardigheid om jongeren te amuseren: 'Elk moment van zijn vrije tijd kwam hij in mijn kamer doorbrengen; wij brachten de tijd door met zingen, pianospelen, lectuur; hij luisterde dolgraag naar ontelbaar vele feitjes die ik hem vertelde.'[3] Langs die weg werd de Joodse jongen ingewijd in het christelijk geloof. Als Don Bosco later op zijn studententijd terugkijkt, bekent hij dat hij gedreven was door het verlangen om door anderen

---

(1) BOSCO, G., Herinneringen aan het Oratorio van de H. Franciscus van Sales van 1815 tot 1855, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2008, p. 93.

(2) Ibid., p. 120.

(3) Ibid., p. 133.

bewonderd te worden. Op het einde van zijn humaniora zuiverde hij zijn motieven uit. Na een onderscheidingsproces besloot hij zijn eigen roeping te volgen. Hij maakte een einde aan het zoeken naar ijdele glorie en besloot om zijn verhaaltalent in dienst van de vorming en het apostolaat te gebruiken. 'Toen ik naar huis was gegaan voor de vakantie, hield ik op met clown te spelen en verdiepte mij in het lezen van goede boeken. Tot mijn schande moet ik bekennen dat ik dat tot dan toe verwaarloosd had. Ik bleef mij wel actief bezighouden met de kinderen, onderhield ze met verhalen en aangename recreatie, zang en kerkliederen. Ik deed nog meer: toen ik zag dat velen, reeds in leeftijd gevorderde adolescenten, nog erg onwetend waren omtrent de geloofswaarheden, heb ik mij moeite gegeven hun de dagelijkse gebeden en andere zaken die op die leeftijd belangrijk zijn te onderwijzen.'[1]

(3) Eenmaal hij priester was, bleef Don Bosco gebruik maken van verhalen om zijn zending bij de arme en verlaten jeugd te realiseren. Bij het catechismusonderricht en in de preken vertelde hij bij voorkeur Bijbelse verhalen en verhalen uit de kerkgeschiedenis. Hij presenteerde heiligen en grote personages uit het verleden als voorbeeld. Op die manier slaagde hij erin de aandacht van de jonge luisteraars naar zich toe te trekken, hen te onderrichten en tot navolging aan te sporen. In zijn avondwoordjes bespeelde hij de fantasie van de jongeren door hun wonderbaarlijke dromen, vol avonturen te vertellen. Het was een efficiënte methode om de christelijke visie en de liefde van God door te geven. Hij vertelde verhalen op de speelplaats, in de kapel en tijdens de legendarische wandelingen in de heuvels van Piëmonte gedurende de herfstvakantie. Om een nog groter aantal jongeren over tijd en ruimte heen hierin te betrekken, schreef hij verhalen en

(1) Ibid., p. 150-151.

biografieën. Hij stelde levendige en sympathieke modellen voor, die dicht bij de dagelijkse werkelijkheid aansloten. Zijn boeken met een historische inslag kenden een groot succes: de door hem geschreven *Gewijde geschiedenis, Kerkgeschiedenis, Geschiedenis van Italië* en biografieën van pausen en heiligen werden meermaals herdrukt. De meest geslaagde en invloedrijkste geschriften op dat gebied waren de biografieën van een aantal jongens die bij hem waren opgegroeid (Domenico Savio, Michele Magone en Francesco Besucco). Zij gingen terug op levensechte feiten en presenteerden op die manier de dynamiek en de toepassing van het preventief systeem in Valdocco. In deze biografieën is Don Bosco tegelijk de verteller en het personage dat aan de zijde van de jonge helden staat. Zijn frisse stijl spreekt nog steeds aan.

(4) Ook bij de vorming van zijn jeugdige medewerkers maakte Don Bosco gebruik van verhalen. De 'kleine kronieken' van de eerste salesianen tonen aan dat hun vormingsconferenties hoofdzakelijk bestonden uit het vertellen van werkelijk gebeurde feiten en historische gebeurtenissen. Door het beschrijven van zijn eigen zoektocht naar zijn roeping gaf hij zijn jonge medewerkers een inkijk in zijn persoonlijke geestelijke groei en werd dit een deel van het gemeenschappelijk erfgoed. Hij probeerde elk van hen persoonlijk in de gedeelde zending te betrekken. Ze werden uitgedaagd om zich als een levendige en beslissende schakel in te voegen in een zending die zonder hen geen toekomst had. Door het oproepen van de avontuurlijke tijd van het eerste Oratorio, leerde hij aan zijn jonge medewerkers hoe belangrijk het is om op God te vertrouwen, zich blijmoedig en radicaal aan God te wijden, het egoïsme te overwinnen om zo al hun energie ter beschikking te stellen van de redding van de jeugd. Later, wanneer de congregatie meer stabiliteit heeft verworven, gebruikt hij de verhalen van zijn reizen en van zijn ontmoetingen met belangrijke personaliteiten om aan te tonen dat het salesiaanse werk door God gewild en door Maria beschermd is. Zo leerde hij

zijn medewerkers het hoofd te bieden aan moeilijke situaties en trouw te blijven aan hun engagement.

(5) Don Bosco gebruikte ook verhalen om zijn medebroeders aan te zetten tot opvoedende liefde en tot missionaire ijver, of wanneer hij hen wil bijsturen wanneer ze in gebreke blijven en als hij hen wil onderrichten in de salesiaanse praxis.
Voorbeelden hiervan zijn het verhaal van de droom over de tien diamanten (1881), de brieven uit Rome (1884) en de missiedromen (1871-1886). In deze verhalen lopen herinneringen en voorspellingen, realisme en utopie, spiritualiteit en methodiek door elkaar. Zij weerspiegelen in krachtige symbolen en metaforen een bepaalde mentaliteit en kijk op de geschiedenis en een bewustzijn van de eigen identiteit en spiritualiteit. De droomverhalen geven uiting aan de grote doelen die Don Bosco nastreefde en aan de apostolische passie die in zijn hart brandde en die hij bij zijn medewerkers wilde overbrengen.

(6) Ook de salesiaanse medewerkers werden via verhalen betrokken op de wereldwijde zending. Dit deed hij met behulp van het *Bollettino Salesiano*, waarin op avontuurlijke wijze verteld werd over nieuwe stichtingen en projecten en over de expansie in de verschillende landen. Dit gaf hun het gevoel actieve en belangrijke schakels te zijn in een levenskrachtig geheel dat zich ten dienste stelde van het Rijk Gods en de verheffing van de mens doorheen het engagement in de opvoeding. De bijdragen die Don Bosco en zijn medewerkers in die jaren in het *Bollettino Salesiano* publiceerden, moedigen ons aan om ons ook vandaag voor hetzelfde ideaal in te zetten.

(7) Zowel de kennis van Don Bosco, van zijn charisma en opvoedingsmethode als de voorstelling van de salesiaanse spiritualiteit en identiteit werden in de salesiaanse geschiedenis steeds op narratieve wijze doorgegeven. *De Herinneringen*

aan het Oratorio, de getuigenissen van de eerste salesianen over hun stichter, de *Memorie Biografiche*, de biografieën over Don Bosco, de levensverhalen van jongeren, salesianen en medewerkers, de doodsbrieven, de geïllustreerde albums en stripverhalen, de filmstrips, theaterstukken, musicals en films ... zijn elk op hun manier belangrijk geweest om de salesiaanse identiteit door te geven en levendig te houden.

Vanuit deze verhalenschat, die ook kritisch wetenschappelijk bestudeerd wordt, blijft de salesiaanse congregatie nog steeds haar roeping voeden. Ze vindt er referentiepunten en energie om de zending die zij van Don Bosco ontvangen heeft dynamisch en actief te houden voor de toekomst.

HET VERHAAL DOORGEVEN

DE LEVENSBESCHRIJVINGEN VAN DOMENICO SAVIO, MICHELE MAGONE EN FRANCESCO BESUCCO

Opvoeders en leerlingen in actie

Aldo Giraudo

Aldo Giraudo doceert salesiaanse spiritualiteit
aan de salesiaanse universiteit (UPS) in Rome.
De vertaling van zijn bijdrage is van Joseph Gevaert.
Carlo Loots en Colette Schaumont bewerkten de tekst.

De biografie van Domenico Savio (1859) en de biografische schetsen van Michele Magone (1861) en Francesco Besucco (1864) behoren tot de belangrijkste pedagogische en spirituele documenten van Don Bosco.[1] Ze zijn een geslaagde narratieve illustratie van zijn overtuigingen en opvoedingspraktijk gedurende de eerste twintig jaren van zijn engagement. Die biografieën schetsen ons een beeld van drie jongens die erg verschillen van elkaar, maar die tegelijk alle drie stevig geworteld zijn in de cultuur van die tijd. Hij presenteert de etappes van hun kort leven en laat ze zien in hun dagelijkse relaties, hun inzet en hun gevoelens.

I BELANG VAN DEZE BIOGRAFIEËN

Deze levensbeschrijvingen reiken ons een aantal sleutelelementen aan om de kern van de pedagogische boodschap van Don Bosco te begrijpen: het christelijke geloof als eenheidscheppend en levenwekkend centrum van het opvoedingstraject; het vaderlijk en broederlijk samenleven van de opvoeders met de jongeren; de dynamische verstrengeling van liefde, blijdschap en inzet; de geslaagde actieve inschakeling van de jongeren in de opvoedingsgemeenschap;

---

(1) *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell'Oratorio di San Francesco di Sales*, per cura del sacerdote Bosco Giovanni, Torino, Tip. G. B. Paravia e Comp., 1859, 142 p. (gevolgd door 5 heruitgaven door Don Bosco: [2]1860; [3]1861; [4]1866; [5]1878; [6]1880); *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele allievo dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, per cura del sacerdote Bosco Giovanni, Torino, Tip. G. B. Paravia e Comp., 1861, 96 p. (met nog een tweede uitgave verzorgd door Don Bosco, 1866); *Il pastorello delle Alpi ovvero vita del giovane Besucco Francesco d'Argentera*, pel sacerdote Bosco Giovanni, Torino, Tip. dell'Orat. di S. Franc. di Sales, 1864, 192 p. (ook hier een tweede uitgave verzorgd door Don Bosco, 1878).

het strategisch belang van de vrije ruimte die geboden wordt aan hun inzet. Deze biografieën worden beschouwd als 'een rijpe pedagogische synthese waarin het goddelijke en het menselijke, het bovennatuurlijke en het natuurlijke, de plicht en de vreugde, elk met zijn eigen kenmerken tot een eenheid komen die typerend is voor het opvoedingssysteem van Don Bosco.'[1]

Met recht en reden omschrijven Don Boscokenners deze kleine geschriften als stichtelijke biografieën en levensmodellen met een voorbeeldfunctie. Don Bosco presenteert ze trouwens zelf op die manier. Wie diepgaander kijkt ontdekt echter dat de biografieën tegelijk sterke autobiografische documenten zijn. Ze laten ons toe te observeren hoe Don Bosco als christelijke opvoeder werkt; ze geven ons inzicht in zijn overtuigingen; zij brengen ons in contact met zijn innerlijke aspiraties; zij onthullen ons zijn verbaasde, minzame en tegelijk uiterst respectvolle blik die op deze jonge hoofdpersonages gericht is.

Van de drie biografieën heeft het *Leven van Domenico Savio* het meeste succes gekend. De invloed van deze levensbeschrijving strekt zich ver over de grenzen van de salesiaanse wereld uit. Dat heeft ze vooral te danken aan de aansprekende voorstelling van de morele en spirituele kwaliteiten van Savio en aan de wisselwerking tussen het verlangen van de jongen en de leiding van Don Bosco. Het proces van zalig- en heiligverklaring heeft de gekendheid van deze figuur nog versterkt.[2] Naast de trefzekere voorstelling

---

(1) BRAIDO, P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, 2de ed., Zürich, Pas-Verlag, 1964, p. 58.

(2) Over de verschillende uitgaven en vertalingen en over de invloed van het *Leven van Domenico Savio* zie PRELLEZO, J.M., *La 'Vita' di Domenico Savio scritta da Don Bosco nella storiografia salesiana*

van de protagonist biedt het een van de betere voorstellingen van de integrale pedagogie van Don Bosco.

Minder bekend is de *Biografische schets van Michele Magone*. Michele is veelmeer een 'gewone' jongen waardoor hij herkenbaarder is voor de lezer en sympathie wekt.[1] De impact van Don Bosco op zijn levensproces is daardoor ook opvallender.[2]

De biografie van Francesco Besucco, het *Herdertje uit de Alpen* is zo goed als onbekend. Wellicht is dat te wijten aan de langdradigheid van het deel dat aan zijn kindertijd en aan de opvoeding in het gezin en de parochie van het bergdorp Argentera gewijd is.[3] Misschien heeft het ook te maken met het feit dat de jongen slechts een korte tijd in het Oratorio verbleef of met de nogal naïeve en soms erg simplistische persoonlijkheid van Francesco, die afwijkt van het doorsnee beeld van de salesiaanse leerling. Ongeacht zijn voorbehoud ten opzichte van het eerste gedeelte, beschouwt Alberto Caviglia deze biografie als een kostbaar en relevant document over de spirituele en morele pedagogie van Don Bosco. Meer dan in om het even welk ander gelijksoortig boek waagt de auteur zich hier aan een theoretische omschrijving van zijn opvattingen, met de uitgesproken

---

(1859-1954), in GIRAUDO, A., *Domenico Savio raccontato da Don Bosco. Riflessioni sulla 'Vita'*, Roma, LAS, 2004, p. 61-102.

(1) AUBRY, J., *Domenico, Michele, Francesco: tre figure di santi adolescenti*, in BOSCO, G., *Scritti spirituali*, introduzione, scelta dei testi e note a cura di J. Aubry, Roma, Città Nuova, 1988, 109 p.

(2) BRAIDO, P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà,* 3ª edizione corretta e ritoccata, Roma, LAS, 2009, vol. I, 556 p.

(3) 15 hoofdstukken die bijna letterlijk overgenomen zijn uit het relaas van de pastoor.

bedoeling ze door te geven.[1] Hierbij stipt Caviglia aan dat Don Bosco in de periode waarin dit boekje verscheen (1864) 'aan het eindpunt van zijn autodidactische pedagogische vorming was en tot een onderbouwde formulering van zijn ideeën was gekomen.'[2]

De reflectie op deze door Don Bosco geschreven biografieën geeft ons de kans om hem als pedagoog en spirituele begeleider beter te leren kennen en te begrijpen. Daarnaast is het een krachtige illustratie van het belang van narrativiteit bij Don Bosco. Hij brengt zijn pedagogische en spirituele inzichten nooit over via theoretische uiteenzettingen of traktaten. Juist omwille van zijn bedoeling om zijn medewerkers via deze geschriften te vormen, kiest hij voor het verhaal als drager van zijn boodschap. Via het verhaal wordt de lezer als vanzelf en op een frisse en boeiende manier meegenomen in de inzichten en de aanpak die Don Bosco wil doorgeven.

II DE HISTORISCHE CONTEXT VAN DE 'BIOGRAFIEËN': EEN VRUCHTBARE PERIODE IN HET WERK VAN DON BOSCO

De periode die aanvangt met de komst van Domenico Savio in Valdocco (oktober 1854) en loopt tot het verschijnen van de biografie van Francesco Besucco (juli 1864) is beslissend geweest voor het werk van Don Bosco. In de

---

(1) BOSCO, G., *La Vita di Besucco Francesco*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*, Torino, Società editrice internazionale, 1965, vol. VI, p. 16.

(2) *Ibid.*, p. 17.

periode die aan het jaar 1854 voorafging had de zoektocht naar vaste medewerkers Don Bosco ervan overtuigd dat hij zijn medewerkers beter kon zoeken onder de jongeren die hem het meest genegen waren en die hij volgens zijn geest kon vormen. Geleidelijk heeft zich rond hem een groepje van jonge vrijwilligers gevormd die bereid waren zich in te zetten voor de verschillende noden van het Oratorio.

2.1 De zoektocht naar betrouwbare medewerkers

Op 31 maart 1852 benoemt de aartsbisschop Franzoni Don Bosco als geestelijke hoofddirecteur van de oratorio's van Valdocco, Porta Nuova, en Vanchiglia. Voor de verdere ontwikkeling is dit een beslissende gebeurtenis. Op die manier is hij nu feitelijk onafhankelijk voor het beleid van de drie instellingen en heeft hij ook de vrije hand om medewerkers te selecteren en op te leiden. Een aantal jongens waarvan hij hoopte dat ze bij hem zouden kunnen aansluiten als vaste medewerkers voldoen niet of vertrekken uit het Oratorio. Toch laat Don Bosco zich niet ontmoedigen en gaat verder op de ingeslagen weg. Hij beseft dat hij nog jongere medewerkers moet kiezen en ze bij hem moet laten studeren. Die jongens kan hij vormen in de geest van zelfgave en edelmoedige inzet en ze affectief binden aan zijn persoon en de zending van het Oratorio. In oktober 1852 geeft hij het priesterkleed aan Michele Rua en Giuseppe Rocchietto, respectievelijk 15 en 16 jaar oud. In de loop van dat jaar aanvaardt hij ook de scholieren Giacomo Artiglia, Giovanni Cagliero, Giovanni Turchi en Giovanni Battista Francesia, allemaal jongens van 13 jaar. De tijd is rijp om het werk van het Oratorio verder te ontplooien, het huis te vergroten en de ontluikende roepingen een kans te geven.

De bouw van de kerk van de heilige Franciscus van Sales is net voltooid (1853) als Don Bosco al de fundering legt van

een ander bouwwerk. Ondanks het instorten van de ruwbouw tijdens de werkzaamheden, is de nieuwbouw klaar in oktober 1853. Nu is er ruimte voor de twee groepen van de jongerengemeenschap om te groeien: enerzijds de scholieren die op weg zijn naar het priesterschap, anderzijds de beroepsleerlingen, voor wie de eerste werkplaatsen binnen het Oratorio geopend worden.

In oktober 1854 komt Domenico Savio in het Oratorio aan, precies op het moment dat de gemeenschap – die nu naar de nieuwbouw verhuisd is – de vorm van een internaat aanneemt. De twee afdelingen zijn ook gegroeid: dertig scholieren tussen 12 en 16 jaar en vijftig beroepsleerlingen. De edelmoedige don Alasonatti geeft zijn baan als gemeentelijke onderwijzer op, om zich in de zetten voor de arme en verlaten jeugd. Hij komt Don Bosco helpen en neemt de functie van prefect op zich. Met zijn hulp herformuleert Don Bosco het *Reglement van het Oratorio* om het aan de nieuwe situatie van het huis aan te passen.

2.2 De verdere uitbreiding van het huis dat aan het Oratorio paalt

Terwijl hij in de stad studeert, zal Domenico Savio getuige zijn van de verdere ontwikkeling van het werk van Valdocco. Het Pinardihuis wordt afgebroken en vervangen door een mooi gebouw dat de verbinding maakt tussen het gebouw van 1853 en het kerkje van de heilige Franciscus van Sales. De zuilengang (portiek) wordt versierd met Latijnse en Italiaanse Bijbelteksten.

Nieuwe klaslokalen en werkplaatsen worden ingericht. Gedurende het eerste jaar van zijn verblijf in Valdocco volgt Domenico Savio de klas van grammatica bij de leraar Carlo Bonzanino op de derde verdieping van een gebouw in de Via

Guardinfati (tegenwoordig Via Barbaroux). Andere leerlingen volgen de retoricaklas bij don Matteo Picco in de Via sant'Agostino. In het schooljaar 1855-1856 start Don Bosco zelf met het bieden van onderwijs in Valdocco met de derde klas grammatica.[1]

In het volgende jaar groeit de gemeenschap aan tot een groep van zeventig beroepsleerlingen en vijfentachtig scholieren. Gaandeweg breidt Don Bosco zijn onderwijs-aanbod uit met de andere klassen van de Latijnse humaniora. In het schooljaar 1859-1860 slaagt Don Bosco er uiteindelijk in de volledige cyclus van het gymnasium in het Oratorio te organiseren. Al de leerkrachten zijn clerici van het Oratorio en roepingen die door hem worden gevormd. Vanaf dat ogenblik stijgt de afdeling van de scholieren in aanzien en overtreft qua aantal de afdeling van de beroepsleerlingen.

---

(1) Als gevolg van de onderwijshervorming van Boncompagni (Koninklijk besluit van 4 oktober 1848, in *Raccolta degli atti del Governo di S. M. il Re di Sardegna 1848*, Torino, Stamperia Reale, vol. 16/II, p. 937-966) werd de lagere school herleid tot 4 jaar (2 jaar lagere graad; 2 jaar hogere graad). Ook de cyclus van de Latijnse humaniora werd gewijzigd: drie jaar Latijnse grammatica en kennis van de Italiaanse taal, twee jaar Latijnse en Italiaanse retorica, gevolgd door 2 jaar filosofie. Met de onderwijshervorming van Casati (koninklijk besluit van 13 November 1859, in *Raccolta degli atti del Governo di S.M. il Re di Sardegna 1859*, vol. 28/III, p. 1903-1988) wordt de secundaire school klassieke humaniora verdeeld in 2 graden: de eerste duurt 5 jaar en draagt de naam gymnasium (aa. 194-198), de tweede graad duurt 2 jaar en draagt de naam liceo (aa. 199-200). De wet voorziet ook de mogelijkheid dat private burgers instaan voor het onderwijs volgens een tweevoudig juridisch statuut: het private *gymnasium* (aa. 246-250) en het thuisonderwijs (*scuola paterna* aa. 250-253), 'vrijgesteld van elke vorm van inspectie door de Staat ' (aa. 251). In de geest en in de praktijk van Don Bosco was de school van Valdocco in de eerste jaren eerder een vorm van thuisonderwijs dan een privaat gymnasium. Cf. BRAIDO, P., *Op. Cit.*, I, p. 56.

Terwijl bij het gewone volk de vraag naar onderwijs stijgt en door private en publieke initiatieven hierop wordt ingespeeld, begint ook de regering met een hervorming van de nationale schoolwetgeving om aan deze noden tegemoet te komen. De grote vraag bij vele jongeren om onderwijs te volgen, brengt Don Bosco ertoe zijn toelatingsvoorwaarden te versoepelen. Hij aanvaardt voortaan ook een aantal jongens die niet verlaten of volstrekt arm zijn. Voorwaarde is wel dat ze een goed moreel gedrag vertonen en voldoende studie-capaciteiten hebben zodat er een gegronde hoop is dat ze eervol en christelijk slagen in hun wetenschappelijke carrière.[1]

Don Bosco wil deze begaafde en arme jongens helpen om middelbare studies te doorlopen, zodat zij zich kunnen inzetten voor de Kerk en voor de maatschappij maar ook om aan de zopas ontstane congregatie gemotiveerde mede-werkers te bezorgen.[2]

---

(1) Zie: BOSCO, G., *Cenni storici intorno all'Oratorio di S. Francesco di Sales* [1862], in BRAIDO, P., (Ed.), *Don Bosco educatore*, p.147. Nederlandse tekst in LOOTS, C., SCHAUMONT, C., (Red.), *Opnieuw van Don Bosco vertrekken. Geschriften en getuigenissen 1845-1877*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale vzw, 2008, p. 189.

(2) Een van de eerste handschriften van het Reglement vermeldt ook de toelatingsvoorwaarden van de scholieren: 'Niemand wordt toegelaten om de studies te doen 1° Als hij niet een speciale geschiktheid voor de studie bezit en als hij in de klassen die hij reeds gedaan heeft niet een uitblinker was; 2° Hij moet een certificaat van uitmuntende godsvrucht hebben. Die twee voorwaarden moeten bewezen worden door een voorbeeldig gedrag dat hij gedurende een bepaalde tijd in het Oratorio beleeft. 3° Niemand wordt toegelaten tot de studie van het Latijn als hij niet de wil heeft om de kerkelijke staat te omhelzen; na het afsluiten van de Latijnse humaniora blijft men wel vrij zijn eigen roeping te volgen.' (ASC D4820205: *Piano di regolamento per la casa annessa all'Oratorio di S. Francesco di Sales. Appendice per gli studenti*, ms. s.d., 17).

2.3 De geboorte van een congregatie van opvoeders

In die jaren wordt de zoektocht naar toegewijd en betrouwbaar personeel omgezet in een aantal concrete keuzes. Op 26 januari 1854 doet Don Bosco aan zijn meest betrouwbare leerlingen (Rua, Artiglia, Cagliero en Rochietti) – die hij voor een private ontmoeting bijeengeroepen had – een voorstel. Hij vraagt hun zich te engageren voor 'een proeftijd van concrete beoefening van de naastenliefde, die daarna kan overgaan in een belofte, en nog later – als dat mogelijk en passend zal blijken – in een gelofte die men doet voor de Heer.' Deze praktische stage van naastenliefde is opgevat als een toewijding aan de arme jongeren, terwijl de belofte en de gelofte een stabiele verbintenis met de zending van het Oratorio insluiten. 'Vanaf die avond werd voor de degenen die zich al hadden of nog zullen aanbieden om die stage te doen, de naam 'salesianen' gebruikt.'[1]

De geloften die de clericus Rua op 23 maart 1855 uitspreekt zijn private en geheime geloften, afgelegd in de handen van Don Bosco. Toch krijgt de idee om een religieuze congregatie te stichten stilaan vorm.

Michele Magone is al leerling van het Oratorio, wanneer Don Bosco naar Rome reist om de mening van de paus te vragen in verband met zijn project om een nieuwe religieuze congregatie te stichten. Magone is ook in Valdocco wanneer Rua in het grootste geheim een kopie van de Constituties maakt om die aan de kerkelijke goedkeuring te onderwerpen. De officiële stichtingsdatum van de congregatie is 18 december 1859 – elf maanden na de dood van Michele Magone (21 januari 1859) – wanneer de eerste groep salesianen de religieuze geloften aflegt.

---

(1) ASC A4630102: ms Rua s.d.

Wanneer Francesco Besucco in het Oratorio komt (augustus 1863) is don Rua bezig met zijn verhuis naar het eerste salesiaans werk buiten Turijn, het college van Mirabello Monferrato. In dat jaar zijn er in de congregatie 22 leden met geloften en 17 novicen. In de herfst van 1864, enkele maanden na het verschijnen van de biografie van Francesco Besucco, wordt het college van de heilige Filippus Neri in Lanzo Torinese geopend. Op die manier begint een nieuwe fase van de congregatie. Het is een periode van expansie via het openen van colleges, pensionaten en beroepsscholen. Deze uitbreiding zorgt ervoor dat het model van het preventief systeem, door Don Bosco in het Oratorio van Valdocco ontwikkeld en in zijn biografieën neergeschreven, nu ook verspreid en vertaald wordt naar verschillende culturen.

2.4 Het ontbreken van verwijzingen naar de maatschappelijke context in de biografieën

De drie biografieën weerspiegelen niets van de turbulente gebeurtenissen die zich in de omringende wereld afspelen. Wie de bladzijden doorloopt, vindt er niets terug van de debatten die in de jaren 1850 Turijn in vuur en vlam zetten en de eenmaking van Italië vergezelden. Nergens wordt verwezen naar de ontreddering die heerst in de katholieke wereld omwille van de gedwongen afschaffing van de religieuze verenigingen, naar het volkse enthousiasme voor de militaire campagne in de Krim (1855-1856), naar de tweede onafhankelijkheidsoorlog (1859) naar het optreden van Garibaldi (1860) ... Andere bronnen tonen aan dat die gebeurtenissen nochtans hun weerslag hadden op het leven in het Oratorio.[1]

---

(1) Een paar voorbeelden. In die jaren publiceerde Don Bosco in de *Letture cattoliche* de ultrareactionaire *Catechismo cattolico sulle rivoluzioni* van de jezuïet Serafino Sordi (Torino, Tip. P. De-Agostini, 1854); bij het verschijnen van de wetten die de kloosterorden

Ook van de interne veranderingen in het werk van Valdocco is niets te bespeuren: de nieuwe gebouwen, de voorzichtige stappen van Don Bosco om de salesiaanse sociëteit te stichten, zijn reis naar Rome die twee maanden duurde (18 februari - 16 april 1858) en intens beleefd werd in Valdocco, de opening van het eerste huis in Mirabello Monferrato ...

In de drie biografieën verschijnt het Oratorio als een eiland, enkel gekenmerkt door een intense ijver voor de opvoeding, hard werk en een hoogstaande spiritualiteit. Men vindt een zeldzame toespeling op zijn activiteit als uitgever, maar alleen in functie van de vorming. Kortom, alles is geconcentreerd op de persoon van de jonge hoofdpersonages, op hun ontwikkeling, hun ontdekkingen, de vurigheid van hun leven, de warmte van hun vriendschappelijke relaties, het overwinnen van een crisis, de inwendige vreugden, het vertrouwen en de openhartige medewerking met de opvoeders en ten slotte de verbijstering die ontstaat door hun dood. Men heeft de indruk dat de auteur met opzet deze levensbeschrijvingen heeft willen isoleren van de talrijke gebeurtenissen in de buitenwereld om zo alle aandacht te kunnen toespitsen op de voorbeeldfunctie, het belang van de vorming en de pedagogische originaliteit. Op die manier kan hij, ondanks de stempel van de tijd, het universele karakter en de frisheid van het verhaal veilig stellen.

---

onderdrukken, publiceerde hij een strijdvaardig pamflet: *I beni della Chiesa: come si rubino e quali siano le conseguenze, del Barone di Nilinse. Con breve appendice sulle vicende particolari del Piemonte*, (Torino, Tip. Ribotta, 1855); in het boekje: *La forza della buona educazione*, beschreef hij de avonturen van een oud-leerling van het Oratorio die een heldhaftige strijder was in de oorlog van de Krim (Torino, Tip. Paravia e comp., 1855). Domenico Savio had al deze boekjes gelezen, want hij had de volledige jaargang 1854-1855 van de *Letture cattoliche*, zoals blijkt uit een lijst van boeken die door hem eigenhandig werd geschreven en nu nog bewaard is. (cf. ASC A4920108: *Nota dei libri di Savio Domenico,* ms. aut. s.d. [1856]).

III VOOR WIE SCHRIJFT DON BOSCO?

Bij het samenstellen van deze biografieën heeft Don Bosco een aantal duidelijke bedoelingen met het oog op zijn lezers en de context waarin hij schrijft. Op het eerste zicht bakent hij het doelpubliek waarvoor zijn verhaal bestemd is duidelijk af. Tegelijk heeft hij de intentie een veel ruimer publiek te bereiken.

3.1 'Dierbare jongeren'

De voornaamste bestemmelingen tot wie Don Bosco zich richt, worden vermeld in de inleidende brief, die als voorwoord geldt. De 'dierbare jongeren' zijn de scholieren van Valdocco, de kameraden en vrienden van Domenico Savio, Michele Magone en Francesco Besucco. Het is op hun vraag dat Don Bosco zich aan die biografieën waagt. Dit detail is belangrijk, omdat het ons toelaat de tekst met de levende context te verbinden. Met de verwijzingshorizon, de waarden en verzuchtingen die de auteur en zijn lezers gemeenschappelijk hebben. Het gaat over kameraden die ze gekend en bemind hebben. Ze worden herinnerd aan de grote levenskeuzes die ze maakten, aan voorbeelden en uitspraken waarvan zijzelf getuigen zijn geweest. De lezers lopen rond in dezelfde plaatsen en herkennen de situaties: de dagelijkse mis, de lessen, de studie, de avondwoordjes, de ontmoetingen met de biechtvader, zijn zalvende of zijn strenge woorden, de emoties die ze beleven bij de maandelijkse oefening van de *goede dood*, of gedurende de novenen en feesten. Ook zij kennen, zoals de hoofdpersonages van de verhalen, de armoede van Valdocco. Bladzijde na bladzijde ontmoeten zij namen en gezichten die hun bekend zijn. Zij herkennen in het verhaal de echo van een stem die hen vertrouwd is, de stem van Don Bosco. Ook jaren later,

wanneer ze die verhalen herlezen, horen ze opnieuw zijn woorden. Het roept de herinnering op van de diepe indruk die zijn woorden op hen maakten.[1]

Al lezende wordt echter duidelijk dat het publiek dat Don Bosco wilde bereiken nog heel wat ruimer is. Het omvat ook de diverse lezers van de *Letture cattoliche*. In de verhalen voert hij hen herhaaldelijk ten tonele: nu eens als getuigen, dan weer als gesprekspartners van het verhaal. Don Bosco richt zich vooral tot de grote massa kinderen die de lagere scholen bezoeken of de studie van het Latijn. Voor die lezers roept Don Bosco een wereld op met zeer afgelijnde kenmerken. De wereld van de openbare school en van de pensionaten die onder toezicht staan van leerkrachten met solide christelijke principes. Zij kunnen zich spiegelen aan het verhaal. Het zijn volkskinderen die elke dag, zoals Domenico Savio, de dorpen en de steden doorkruisen op weg naar school. Ze worden gedreven door hun verlangen naar sociale en culturele ontwikkeling of door het verlangen hun roeping te volgen. Zij herkennen zich in de psychologie van de jonge hoofdpersonages en ervaren dezelfde onrust, dezelfde vreugden en emoties. Als kinderen van hun tijd, hebben zij zin voor het geheel. Zij voelen zich aangetrokken door de religieuze beleving en de godsdienstige praktijken. Ze verlangen naar heldhaftigheid, staan open voor de ethiek van de plicht en het vrijwillige engagement. In de verhaalde gebeurtenissen vinden ze een weerspiegeling van de gevaren en de bedreigingen waarmee het dagelijkse leven hen confronteert: de invloed van 'slechte' kameraden, de bekoringen om zich aan zijn plicht te onttrekken, ziekte en dood.

---

(1) ALBERA, P., *Lettera intorno a Don Bosco proposto a modello dei salesiani nell'acquisto della perfezione religiosa, nell'educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo, nel far del bene a tutti*, 24 ott. 1920, in ACS 1 (1920) 65.

Kortom, de jongens van het Oratorio en hun leeftijdsgenoten vinden in deze biografieën een afspiegeling van hun dagelijks bestaan en van hun dromen. Het biedt hun een herkenbaar beeld van hun maatschappij, cultuur, mentaliteit en levensstijl.

3.2 Opvoeders en pastores

In de biografieën zet Don Bosco niet alleen de jonge hoofdpersonages op het voorplan, maar ook actieve opvoeders en stimulerende ouders, leraars en pastores. Zijn verhalen zijn ook voor hen bestemd. Hij richt zich tot hen wanneer hij zijn pedagogische beschouwingen formuleert of de vruchten van hun zorg benoemt. Hij stelt voor hen de nieuwheid van de opvoedende gemeenschap van het Oratorio, met haar levensprogramma en de veelvuldige affectieve dialoog tussen opvoeders en leerlingen in het licht.

In de tijd van de biografieën gaat men over naar een nieuw onderwijssysteem. Het oude systeem was doordrongen van de traditionele waarden en werd meestal toevertrouwd aan geestelijken, die uiteraard een eigen stempel drukten op de schoolse vorming. Het nieuwe, liberale model, ontstaan door de onderwijshervormingen van de ministers Boncompagni (1848) en Casati (1859), staat onder strenge controle van de regering. De hervorming van het onderwijs dient de doelstellingen van de regering en wordt daarom door de katholieke wereld met argwaan bekeken. Tot voor deze wetten was de massieve aanwezigheid van geestelijken in het onderwijs een vanzelfsprekendheid. Zij vertegenwoordigden een pedagogische traditie, getekend door een algemeen aanvaard integraal humanisme. Dat integrale humanisme behartigde tegelijkertijd meerdere doelstellingen: onderricht geven, het geweten vormen in de christelijke waarden, de wilskracht ontwikkelen, de zeden verfijnen. Maar in de toen-

malige harde confrontatie tussen het radicale liberalisme en het katholicisme verdwenen alle geestelijken uit het openbaar onderwijs. De idee van de laicité dringt onvermijdelijk door in de maatschappij en in de onderwijsinstellingen. Precies op het moment dat de vraag naar onderricht in de volksklasse sterk toeneemt, worden de christelijke waarden onder de voet gelopen. Dit alles wekt bezorgdheid en stimuleert de zoektocht naar alternatieven.

Ondanks zijn voorbehoud tegenover de strenge regeringscontrole, inherent aan de onderwijshervorming, probeert Don Bosco de uitdagingen en de kansen ervan aan te grijpen. De wet voorziet de mogelijkheid om, met inachtneming van de regels en normen en het aanvaarden van de inspectie, private scholen op te richten.[1] Don Bosco gaat deze weg op, omdat hij de mogelijkheden ervan ziet. Hij voelt aan dat het moment gekomen is om modellen naar voor te schuiven die minder eenzijdig gefixeerd zijn op het louter afhandelen van de voorgeschreven onderwijsprogramma's. Hij verlangt een onderricht dat sterker aansluit bij de integrale visie op opvoeding, de actieve inschakeling en het eigen initiatief van de leerlingen. Hij wil ook aantonen dat het belangrijk is buiten de schoolwereld ruimte voor opvoeding in de christelijke geloofsgemeenschappen te scheppen. Met andere woorden: er is een nieuw opvoedingssysteem nodig dat aangepast is aan de huidige tijd maar toch geworteld blijft in de substantiële waarden van de christelijke traditie.

Al deze ontwikkelingen vormen de achtergrond voor de redactie van deze drie biografieën en sijpelen door in de bladzijden. Zij vormen het kader van een opvoedingsconcept en een specifieke methodologie. Bij het doorlopen van de

---

(1) Cf. Koninklijk besluit van 13 November 1859, aa. 246-250, 355-356, in *Raccolta degli atti del Governo*, vol. 28/III, 1958-1960, 1983.

biografieën is het niet zo moeilijk om naast de verhaallijn, die in de eerste plaats op de jonge lezers gericht is, een parallel discours te ontdekken dat zich tot de opvoeders en pastores van de jongeren richt. Het feit dat enkelen worden opgevoerd als ontroerde getuigen van de daden en de deugden van de kleine hoofdpersonages, toont aan dat Don Bosco hen als bevoorrechte gesprekspartners van zijn verhaal beschouwt. In de eerste zeven hoofdstukken van de biografie van Domenico Savio beluisteren we de stem van de ouders, van de kapelaan van Morialdo, van de onderwijzers van Castelnuovo en Mondonio. Verderop horen we ook de getuigenissen van de leraar Bonzanino, van don Picco en van de pastoor deken van Mondonio.
In de biografie van Michele Magone lezen we de attente en essentiële brief van de onderpastoor. Doorheen de aantekeningen van de nog zeer jonge Francesia vangen we een echo op van de onderrichtingen van Don Bosco aan zijn medewerkers. We voelen ontroering bij de woorden van zijn moeder naast zijn sterfbed. We bewonderen het retorische talent van Zattini bij het schetsen van de morele persoonlijkheid van die jongen.
In de biografie van Francesco Besucco maakt Don Bosco overvloedig gebruik van de getuigenis van de dorpspastoor met informatie die van zijn ouders, zijn oudere zussen, de dorpsonderwijzer en van zijn kameraden afkomstig is. Ze brengen ons in contact met het opvoedingsklimaat van de kleine jongen uit het bergdorp en de vurige geest van een pastor die helemaal toegewijd is aan zijn zending en aan de vorming van de jongens. Wanneer Francesco Besucco zelf op de scene komt en zijn hoofdrol opneemt, vatten wij moeiteloos de continuïteit van het verhaal.

De diverse bestemmelingen, de narratieve inkleding waarin geschiedenis en reflectie door elkaar lopen, maken van het geheel een complex literair genre. De biografieën zijn een manifest van christelijke opvoeding en getuigen van een

eigen spiritualiteit en narratieve pedagogie. Op die manier zijn de drie biografieën een geslaagde samenvatting van effectieve pedagogische tussenkomsten, van nuances en accentueringen, die meteen ook de nieuwheid van het systeem van Don Bosco en van zijn model als opvoeder in het licht stellen. Tegelijk zijn ze ook een autobiografie in de volle zin van het woord. Terwijl Don Bosco de memorabele daden van zijn leerlingen verhaalt, vertelt hij immers ook over zichzelf en over het opvoedingsmidden dat in Valdocco tot stand kwam. Hij verheldert de intensiteit en het belang van de relaties en de zorg voor ieders eigenheid. Dit alles laat een attente lezer toe ook de diepere boodschap te vatten en de functie van de opvoeder in het systeem van Don Bosco te begrijpen, want hij is de spil van heel de opvoedingsactiviteit.

IV DE AARD VAN DEZE BIOGRAFIEËN

4.1 Het literaire genre

Francesco Cerruti verdeelt de gedrukte werken van Don Bosco in drie categorieën: religieuze, morele en historische werken. De drie biografieën worden geklasseerd als morele werkjes.[1] De term 'morele' is hier in de humanistische betekenis gebruikt en verwijst naar werkjes die handelen over

(1) De classificatie wordt gegeven gedurende een getuigenis van 20 November 1893 op de processen voor de zaligverklaring van Don Bosco, cf. *Copia publica transumpti processus ordinaria auctoritate constructi in curia ecclesiastica taurinensi super fama sanctitatis vitae, virtutum et miraculorum servi Dei Joannes Bosco sacerdotis fundatoris Piae Societatis Salesianae*, vol. III, anno 1899, f1385v. Het document is bewaard in het archief van de postulator, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma.

de zeden en het gedrag. Cerruti behoorde zelf tot de kameraden van Domenico Savio en Michele Magone. Hij was al leraar in de maanden dat Francesco Besucco in het Oratorio de tweede klas van het gymnasium volgde. Wanneer Cerruti deze classificatie opstelt, is hij de algemene verantwoordelijke van de salesiaanse scholen en een fervente verdediger van het preventief systeem.[1] Volgens hem wilde Don Bosco geen historische constructie van de levensverhalen bieden volgens de normen van de klassieke biografieën. Hij wilde vooral een praktische boodschap aanreiken en een model van voorbeeldig gedrag. Dit deed hij door het vertellen van een aantal momenten uit het leven van die drie jongens, bekeken door de bril van de opvoeder en de pastor. Don Bosco is hierover zeer duidelijk. In de proloog van de biografie van Domenico Savio lezen we dat hij zich voorneemt een model te presenteren dat navolging verdient.[2] Dezelfde intentie vinden we ook terug in de biografieën van Michele Magone en Francesco Besucco.

Recente onderzoekers preciseren nauwkeuriger het literaire genre van de drie biografieën. Ze vertonen de kenmerken van de 'stichtelijke biografieën'. Dat genre kende vanaf het Concilie van Trente in de christelijke colleges en de kerkelijke middens een hoge bloei. Bij de redactie gebruikt Don Bosco dezelfde schema's die hij al uitgetest heeft in zijn *Kerkgeschiedenis en Geschiedenis van Italië*. Aan een aantal

---

(1) Voor meer informatie over de persoon en het werk van don Cerruti, zie: PRELLEZO, J.M., *Introduzione*, in CERUTTI, F., *Lettere circolari e programmi di insegnamento (1885-1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di J.M. PRELLEZO, Roma, LAS, 2006, p. 7-42.

(2) 'Beste lezer [...] ik nodig je nu uit om met mij tot een besluit te komen [...]. Ik verlang dat wij beslist pogen ons in te spannen om de jonge Savio na te volgen in al die deugden die overeenstemmen met onze situatie' (*ibid*., c. XXVII).

essentiële en gedocumenteerde biografische gegevens voegt hij een aantal elementen toe die de kenmerkende scholastische, morele en hagiografische deugden weerspiegelen: de geest van gebed, de geest van onschuld en penitentie, de praktijk van de sacramenten, de godsvrucht tot Maria, de dood als bekroning van een leven dat aan de goddelijke genade beantwoord heeft. Het genre van de stichtelijke biografie bezorgt hem een ideaal middel om de schijnwerper te richten op deugdzame boodschappen en gedragingen.[1]

Wie deze geschriften ter hand neemt, vindt tegelijk een getuigenis van een beleefde werkelijkheid en een beschrijving van een geslaagde pedagogische praxis. Het gaat om een geheel van religieuze en pedagogische boodschappen gekaderd in een biografisch weefsel. Deze biografieën moeten gelezen worden binnen het geheel van de literaire productie van Don Bosco en binnen de context van de werken die hij aan het uitbouwen was. Ze moeten eveneens gezien worden binnen het kader van een specifieke cultuur.[2] Het zijn krachtige illustraties van de spiritualiteit en de pedagogie van Don Bosco. Door het lezen van ervaringen van de drie jongens, ontdekken we het werk van de meester en de ideeën die hem leiden.[3]

---

(1) STELLA, P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. I: *Vita e opere*, Roma, LAS, 1968, p. 235.

(2) STELLA, P. *Per una storia dell'agiografia in età contemporanea. Il giovanetto Savio Domenico (1859) di san Giovanni Bosco*, in *SINDONI. A., TOSTI, M. (Ed.), Vita religiosa, problemi sociali e impegno civile dei cattolici. Studi storici in onore di Alberto Monticone*, Roma, Editrice Studium, 2009, 167 p.

(3) BOSCO, G., *La vita di Savio Domenico*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*, Torino, Società editrice internazionale, 1943, Vol. IV, p. xxxix.

4.2 Het gebruik van de bronnen

In de proloog op elk van de drie biografieën uit Don Bosco zijn bekommernis om 'enkel en alleen de dingen te verhalen die door jullie of door mijzelf werden gezien, en waarvan ik bijna alle schriftelijke getuigenissen bewaar, die door jullie zelf geschreven en ondertekend zijn.'[1] Hij bevestigt eveneens dat hij gebruik gemaakt heeft van betrouwbare bronnen[2] die in de biografie van Besucco ook expliciet vermeld worden.[3]

Wat Don Bosco zegt zijn geen retorische affirmaties. Het onderzoek van de originele getuigenissen, die verzameld werden om de biografie te reconstrueren, toont hun historische correctheid aan. Dat wijst op de bekommernis van Don Bosco om alles te kunnen documenteren. Vooral voor de biografie van Savio en van Besucco is overvloedig bronnenmateriaal aanwezig. Een vergelijking tussen het bronnenmateriaal en de tekst toont ons zijn werkwijze aan. Daaruit blijkt dat Don Bosco fundamenteel trouw is aan zijn bronnen maar tegelijk de gegevens verwerkt in functie van zijn doelstellingen en de betrokkenheid van zijn lezers.

In het boekje over Savio ziet men duidelijk de bekommernis van Don Bosco om vooral de held van het

---

(1) *Savio*, proloog.

(2) *Magone*, proloog.

(3) Voor de tijd dat de jonge Besucco in zijn geboortedorp verbleef, heb ik mij gehouden aan het relaas dat mij door zijn pastoor, zijn onderwijzer van de school en zijn ouders en vrienden [...] werd overgemaakt. Voor de periode die hij bij ons doorbracht, heb ik geprobeerd zo accuraat mogelijk alles te verzamelen wat in aanwezigheid van duizend ooggetuigen gebeurd is: alle getuigenissen zijn schriftelijk bewaard en ondertekend door geloofwaardige getuigen. Zie: *Besucco*, proloog.

verhaal op de voorgrond te plaatsen. Situaties en personen die de aandacht kunnen afleiden worden in de schaduw gelaten. Ondanks deze verwerking blijkt dat zowel de originele documenten als de getuigenissen die afgelegd werden ter gelegenheid van de processen voor de zalig- en de heiligverklaring niet verdraaid worden. Integendeel, juist deze ingrepen in functie van de stijl, het weglaten van details, de accentueringen en de narratieve uitbreidingen geven aan het geheel een stempel van frisheid en waarachtigheid. De essentiële trekken van de ervaring en de persoonlijkheid van Domenico Savio komen zo goed uit de verf.[1]

In de biografie van Francesco Besucco gaat Don Bosco op een gelijkaardige manier te werk. De eerste vijftien hoofdstukken zijn een haast integrale weergave van de herinneringen van de pastoor van Argentera. Ze zijn alleen wat beter geordend en een aantal secundaire details zijn weggelaten. De getuigenissen van zijn kameraden en van zijn oversten in het Oratorio, worden op gelijkaardige manier behandeld als de getuigenissen rond Domenico Savio.

De biografie van Michele Magone kent een andere opbouw. Over de tijd die hij in het gezin doorbracht, wordt met geen woord gesproken, met uitzondering van een paar essentiële gegevens die door de onderpastoor aangereikt werden. Het hele verhaal van Magone – na de toevallige ontmoeting van die jongen met Don Bosco in het spoorwegstation van Carmagnola – speelt zich af binnen de muren van het Oratorio. De dynamiek van het verhaal en de figuur van het hoofdpersonage worden juist versterkt door die schaarste aan persoonlijke gegevens. De schrijver zelf is de

(1) Cf. BOSCO, J., *Saint Dominique Savio 1842-1857*. Introduction, traduction et notes de F. Desramaut, Paris, Apostolat des Éditions-Éd. Paulines, 1978, p. 10-12.

hoofdgetuige van de gebeurtenissen. Toch maakt hij ook gebruik van andere getuigenissen, zoals het relaas van de leraar Francesia, de verklaringen van enkele schoolkameraden[1] en de toespraak van don Zattini[2] op de begrafenis. Hoewel deze biografie het armst is aan biografische gegevens is ze toch een van de meest invloedrijke. Alberto Caviglia noteert dat deze sympathieke en aantrekkelijke biografie gelezen moet worden als een boek vol ideeën. In tegenstelling met de andere jongens werd deze klepper op slechts veertien maanden tot een wonderbare graad van christelijke volmaaktheid gevoerd. Hij is een zuiver en volmaakt product van de pedagogie van Don Bosco.[3]

De manier waarop Don Bosco de bronnen gebruikte, stelt problemen op het gebied van de historische kritiek, zoals in 1931-1932 met reden werd opgemerkt door de benedictijn Henri Quentin tijdens de processen voor de zaligverklaring van Domenico Savio.[4] Anderzijds blijkt ook duidelijk dat de auteur wanneer men rekening houdt met het literaire genre, de mentaliteit van die tijd en de doelstellingen van het werk, zich niet bezondigd heeft aan manipulatie van de historische waarheid. Men kan beter zeggen dat hij, en niet alleen hij, in de concreet beleefde werkelijkheid van zijn drie jongens gepersonifieerd zag wat hij voor ogen had en dat hij het

---

(1) Cf. ASC, A1230106/7: niet gedateerd relaas van Matteo Galleano en van een andere kameraad die onbekend is gebleven.

(2) Cf. ASC, A2320101: *In morte di Michele Magone di Carmagnola*, ms Zattini, 23 feb. 1859.

(3) BOSCO, G., *Il Magone Michele, una classica esperienza educativa*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*, Torino, Società editrice internazionale, 1965, Vol. V, 132.

(4) Cf. STELLA, P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. III: *La canonizzazione (1888-1934)*, Roma, LAS, 1988, p. 211-224.

voorbeeldig karakter daarvan onder de ogen van zijn lezers heeft gebracht.[1]

De analyse van de manier waarop Don Bosco met zijn bronnen omging, maakt duidelijk dat het belang van deze biografieën niet moet gezocht worden in het aantal historische gegevens die erin verwerkt zitten. De waarde ligt in de pedagogische en spirituele boodschap die de auteur aan de lezers van zijn tijd wilde doorgeven.

4.3 De tekst en de verschillende onderdelen

De drie teksten verschillen van elkaar. Het leven van Domenico Savio is de stichtelijke evocatie van de levensweg van een jongere die een vorm van christelijke heiligheid incarneerde, die ook in het bereik lag van andere besliste en moedige jongeren. Deze biografie verschilt van de twee andere en vooral van die van Michele Magone. Daarin wordt veeleer een model naar voor geschoven dat door gewone jongeren van uiteenlopende origine en spiritueel niveau gevolgd kan worden.[2] De drie verhalen brengen zeer uiteenlopende persoonlijkheden op de voorgrond met hun eigenheid wat betreft uiterlijk, spirituele sensibiliteit, temperament en psychologische structuur. Ook hun vertrekpunt en hun relatie met hun opvoeders is verschillend. Aan ieder van de drie jongens is, ondanks de eenheid en de coherentie van de boodschap die aan de lezer gegeven wordt, een eigen zending toevertrouwd.

---

(1) Ibid., p. 218. Dit is de synthese van het antwoord van Alberto Caviglia op de objecties van de benedictijn Quentin.

(2) BRAIDO, P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà,* 3ª edizione corretta e ritoccata, Roma, LAS, 2009, vol. I p. 327.

Domenico Savio had een voorbeeldige manier van leven.[1] Hij was altijd blij, deugdzaam en onschuldig. De deugd leek met hem geboren en hij beleefde haar op een uitzonderlijke manier gedurende heel zijn leven.[2]
Michele Magone was een jongen die aan zichzelf overgelaten was.[3] Hij stond op het punt het trieste pad van het kwaad in te slaan, toen de stem van de Heer hem uitnodigde Hem te volgen. Hij beantwoorde deze goddelijke genade op zo'n manier dat iedereen die hem kende voor hem in bewondering stond.[4]
Francesco Besucco vertrouwde zich gewillig toe aan de opvoedende zorgen van zijn ouders, de pastoor en de onderwijzer. Hij vertoonde een graad van kennis die zijn leeftijd oversteeg. Hij studeerde met grote ijver en had een wonderbaar geheugen waarmee hij alles wat hij hoorde en las kon onthouden.[5] Op elk moment van de dag was hij in staat zijn geest te concentreren en te verheffen tot de Heer.[6]

Deze verschillen hebben hun weerslag op het verloop van elk verhaal. Toch is de driedelige raamstructuur van elke biografie grotendeels identiek. Het verhaal wordt ingeleid door een voorwoord. Het centrale stuk bevat het leven in het gezin, de inschakeling in het Oratorio, de ziekte en de dood. Op het einde volgt een epiloog of nawoord. Afhankelijk van de beschikbare bronnen, de belangrijkheid van de

---

(1) *Savio*, proloog.

(2) *Ibid.*, c. XXVII.

(3) Cf. *Magone*, proloog.

(4) *Ibid.*, proloog.

(5) *Besucco*, proloog.

(6) *Ibid.*, c. XXII.

gebeurtenissen en de boodschap die Don Bosco wil meegeven, geeft iedere biografie een verschillend gewicht aan elk van deze delen.

De biografie van Domenico Savio is het meest evenwichtig opgebouwd. De episodes die de ontmoeting met Don Bosco (hoofdstuk VII) voorafgaan, zijn verdeeld over zes hoofdstukken (I-VI). Daarop volgen dertien hoofdstukken (VIII-XX) over de periode die hij in Valdocco doorbrengt. De ziekte en de dood van Savio worden in vijf hoofdstukken (XXI-XXV) verhaald. De laatste twee hoofdstukken vormen het nawoord. Daarin zit een dubbele boodschap verwerkt. Een ervan wordt vertolkt in de begrafenisrede van zijn leraar don Picco: Domenico is een model van deugdzaam leven en van stipte vervulling van de dagelijkse plicht.[1] De andere boodschap zit vervat in de getuigenissen van de kameraden, van de vader en van Don Bosco zelf: Domenico is een heilige aan wie wij ons kunnen aanbevelen.[2]
De biografische schets van Michele Magone is vlot en boeiend verteld. Zijn voorafgaande leven wordt samengevat in een eenvoudige paragraaf: het briefje van de onderpastoor in hoofdstuk II. Het eigenlijke verhaal begint met de scene van de ontmoeting in het spoorwegstation van Carmagnola (I). Het is een geslaagde literaire ingreep. De elf volgende hoofdstukken (II-XII) beschrijven de periode die Magone in het Oratorio doorbrengt. Daarna komen nog drie hoofdstukken (XIII-XV) die gewijd zijn aan de ziekte en de dood. Het geheel wordt afgerond met het nawoord (XVI).
De biografie van Francesco Besucco wijdt vijftien hoofdstukken (I-XV) aan de voorgeschiedenis. De gezinsopvoeding

---

(1) *Savio*, c. XXVI.

(2) *Ibid.*, c. XXVII. Vanaf de tweede uitgave wordt op deze boodschap groter nadruk gelegd, met een omvangrijk bijvoegsel: *Appendice di grazie ottenute da Dio ad intercessione di Savio Domenico*.

en de parochiale opvoeding krijgen daardoor een groot gewicht. Dit maakt het verhaal wel iets minder vloeiend. Er volgen elf hoofdstukken (XVI-XXVI) over zijn gedrag in het Oratorio. Vijf hoofdstukken (XXVII-XXXI) beschrijven de ziekte en de dood. De drie laatste hoofdstukken (XXXII-XXXIV) vormen het nawoord.

Het redactieproces van elk verhaal verloopt op identieke wijze. Het is gekenmerkt door een strategie die eigen is aan dit literaire genre namelijk de hoofdfiguur en zijn boodschap maximaal op de voorgrond brengen. Om de periode vanaf de geboorte tot aan zijn intrede in het Oratorio te verhalen volgt Don Bosco in de biografieën van Savio en Besucco een chronologisch schema. Hij gebruikt daarbij enkele hoofdstukken om het vormingsproces van de hoofdfiguren te schetsen en hun personaliteit te omlijnen. In de biografie van Magone is dit niet zo: de eerste twee hoofdstukken voorzien daarin.
De hoofdstukken die in het hart van de drie verhalen staan hebben een duidelijke pedagogische bedoeling. Met het oog op de boodschap die hij aan zijn lezers wil meegeven, kiest hij hier voor een thematische behandeling. Voor de ontroerende en meeslepende evocatie van de fysieke aftakeling en de dood van de hoofdfiguren wordt opnieuw het chronologische schema gehanteerd. De afsluitende hoofdstukken oriënteren de lezer op de lessen die moeten getrokken worden en keren nog eens terug op enkele punten die de auteur nauw aan het hart liggen.

Enkele keerpunten bepalen het ritme van het verhaal, illustreren de innerlijke vooruitgang van de drie jongens en zetten de schijnwerper op de pedagogische achtergronden: 1) het belang van een goede voorbereiding op de eerste communie bij Domenico en Francesco en de morele en spirituele impact daarvan op hun leven; 2) de levendige beschrijving van de eerste ontmoeting en de daarop volgende ontmoetingen tussen de jongeren en de directeur van het

Oratorio, met een reconstructie van de inhoud van het gesprek en de dynamiek van de communicatie; 3) de crisismomenten en hun oplossing. De opvoeder heeft hier de kans om via zijn tussenkomsten de sereniteit terug te brengen, uit te nodigen om na te denken, tot verdieping en bewustwording te leiden, aan te zetten tot de keuze voor bepaalde waarden of tot het opnemen van een bepaalde inzet; 4) de moeilijke psychologische en spirituele begeleiding van de laatste ziekte met het oog op een geruststellende en geestelijk vruchtbare benadering.

V DON BOSCO IN ACTIE

In de biografieën treedt Don Bosco zelf als opvoeder op de voorgrond met de uitdrukkelijke bedoeling zijn medewerkers te vormen. Zoals de jonge hoofdpersonages een model zijn voor hun leeftijdsgenoten, zo is Don Bosco dat op zijn beurt voor zijn opvoeders. We kunnen ons de vraag stellen welke pedagogische interventies hij precies voorstelt. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van het opvoedingsmilieu en het handelen van de opvoeder die hij naar voor schuift? Hoe treedt hij in relatie met zijn leerlingen? Op welke manier schakelt hij medeleerlingen in voor de vorming van hun kameraden? Welk verband legt hij tussen opvoeding, christelijke vorming en spiritueel leven?

We focussen daarvoor op de persoonlijke relatie van Don Bosco met de hoofdpersonages zoals die in de biografieën worden beschreven.

Vanaf de eerste ontmoeting krijgt het gesprek tussen de jongere en Don Bosco een groot belang. De functie van het gesprek in het kader van de preventieve opvoeding en het

uitbouwen van de relatie tussen de opvoeder en de jongere komt hier zeer duidelijk tot uiting.
De eerste ontmoeting legt de basis voor het wederzijdse vertrouwen. Door de hartelijke ontvangst en door het zich edelmoedig ter beschikking stellen om aan de noden van de jongere te beantwoorden, activeert Don Bosco een affectief gekleurde relatie, waardoor de jongere zich openstelt voor de interactie die typerend is voor het preventief systeem. Het gaat om een informele, empathische conversatie. Don Bosco plaatst zich op het niveau van de gesprekspartner en begint een serene, vertrouwelijke dialoog waardoor alle wantrouwen wegvalt. Hij maakt het de jongere gemakkelijk om zich vrij te uiten over zichzelf. Op die manier kan hij essentiële informatie inwinnen over zijn situatie, zijn voorgeschiedenis, zijn gemoedstoestand de kenmerken van zijn temperament en het pedagogische probleem waarmee hij te kampen heeft.
Eenmaal hij de noden van de jongere kent, biedt hij hem een aantal concrete kansen en oplossingen als antwoord. Hij helpt hem om zijn blik te verheffen en nieuwe horizonten te ontdekken. Van zijn kant voelt de jongere zich onthaald, begrepen en bemind. Hij ontdekt de kansen die zich openen door de ontmoeting met een vaderlijke, toegewijde volwassene die hem respectvol benadert. Hij begrijpt dat hij op hem kan vertrouwen. Dat stimuleert de jongere om dit vertrouwen te beantwoorden.
Deze eerste conversatie, die afgesloten wordt met de toelating van de jongere tot het Oratorio, wekt in hem een gevoel van dankbaarheid en vreugdevolle verwachting op. Zo wordt de basis gelegd voor een geslaagde opvoedingsrelatie.

De daarop volgende ontmoeting vindt plaats op het moment dat de jongere tot de opvoedingsgemeenschap toetreedt. Dit gesprek krijgt de vorm van een soort 'opvoedingscontract': aan de edelmoedige ontvangst door de opvoeder beantwoordt de belofte en de inzet van de jongere.

Het hart van de drie biografieën omschrijft de crisis die de drie hoofdpersonages op verschillende manieren treft en die beslissend is voor het verloop van het verhaal. In een gesprek tussen de opvoeder en de leerling wordt de crisis overwonnen. Dat biedt aan Don Bosco de gelegenheid om binnen de geschiedenis van de drie hoofdpersonen zijn boodschap te illustreren. Afhankelijk van de persoonlijke trekken van het hoofdpersonage verschilt de situatie.

Voor Domenico Savio komt de crisis zes maanden na zijn aankomst in Valdocco. Bij de gelegenheid van het feest van de Onbevlekte Ontvangenis heeft hij zichzelf aangeboden aan Maria. Zijn moreel gedrag is daarna 'zo stichtelijk en verbonden met zo grote daden van deugd' dat zelfs zijn opvoeder verbaasd staat.[1] Het gaat om een ingesteldheid van onvoorwaardelijke beschikbaarheid voor de werking van de genade en voor de aansporingen van zijn opvoeders. Vanuit die instelling is een aansporing tot heiligheid voldoende om in hem een verlangen naar volmaaktheid op te wekken. Zijn crisis is een 'mystieke' crisis. De tussenkomst van zijn geestelijke leider is noodzakelijk om dat verlangen te kaderen en te oriënteren naar het beoefenen van de deugd in het dagelijkse leven en in het apostolaat. Zo kan hij hem afhouden van een excessieve devotie, een terugplooien op de eigen intimiteit en van de vlucht uit de realiteit.[2]

Voor Michele Magone ligt de crisis elders. Door toedoen van een goede kameraad die Don Bosco naast hem geplaatst heeft en onder invloed van het goede klimaat in het Oratorio komt hij na één maand tot een scherp besef van zijn eigen middelmatigheid. Zijn crisis is een 'ethische' crisis, die gepaard gaat met schuldbewustzijn en angst. Na een geruststellend gesprek met zijn opvoeder die hem mogelijke uitwegen aanwijst, slaagt Magone er in op eigen krachten de

---

(1) Cf. *Savio*, c. VIII.

(2) Cf. *ibid.*, c. X.

crisis te overwinnen. Het is een bekeringsproces dat hem tot een toestand van geestelijke sereniteit brengt die hij nooit tevoren gekend heeft en toegang verleent tot een nieuw waardesysteem dat hij vrijwillig en met totale inzet opneemt.[1]
Enige dagen na zijn aankomst in Turijn wordt Francesco Besucco overvallen door heimwee. Hij voelt zich totaal ontheemd in een midden dat grondig verschilt van de wereld waaruit hij komt. Zijn crisis is een 'culturele' en affectieve crisis, die gepaard gaat met een gevoel van verlorenheid en inferioriteit tegenover zijn kameraden. In een gesprek troost Don Bosco hem, moedigt hem aan en oriënteert hem op een eenvoudig levensprogramma: 'Beoefen alleen drie zaken en alles zal goed gaan [...]: blijdschap, studie en godsvrucht.'[2]
Zo vindt hij een weg om op een constructieve manier het cultuurverschil te compenseren en zijn sereniteit terug te vinden.
Ondanks het verschil in deze drie ervaringen, voert het overwinnen van het crisismoment telkens tot een menselijk en spiritueel groeiproces. Het is een rijpingsproces waardoor niet alleen het probleem wordt opgelost, maar de jongen ook zijn sereniteit terugwint. Hij hervindt het inwendig evenwicht, consolideert zijn persoonlijke identiteit, verinnerlijkt waarden, betekenissen en handelwijzen en groeit naar een diepere en radicalere toewijding aan God. Dat alles leidt naar een groter zelfbewustzijn, naar nieuwe vormen van benaderen van het dagelijkse leven en van de menselijke relaties. In hem groeit de mogelijkheid tot schenkende liefde die hen aanzet tot inzet, tot levensvreugde en openheid voor de goddelijke genade.

Na de oplossing van de crisis volgen in elk van de drie biografieën een aantal hoofdstukken die illustreren hoe de

---

(1) Cf. *Magone*, c. III e IV.

(2) Cf. *Besucco*, c. XVII.

verdere opvoeding onder leiding van Don Bosco verloopt. Ondanks de verschillende accenten is het niet moeilijk om een eenvormige structuur in het opvoedingsaanbod te ontdekken. Het volstaat al de titels van de verschillende hoofdstukken te vergelijken om de parallellen te zien. Volgende accenten komen telkens terug: het zorgvuldig gebruik van de tijd; de ijver waarmee men de dagelijkse plichten vervult en aanpakt met liefde en vreugde; het regelmatig gebruik van de biecht en de communie; het vertrouwen in de directeur en biechtvader; de geest van gebed en vereniging met God; de godsvrucht tot Maria; de praktische beoefening van de deugden (gehoorzaamheid, naastenliefde, versterving van de zinnen, de kuisheid); en allerlei vormen van dienstbetoon aan de naaste; de goede vriendschappen en de apostolische ijver.

VI TOT BESLUIT

Uit al het voorgaande blijkt dat het soort dierbare jongeren die de auteur in zijn hoofd had bij het schrijven van de biografieën niet meer bestaat. De jongeren van Don Bosco hadden streefdoelen, mentale schema's en gevoeligheden die grotendeels vreemd zijn aan die van de huidige jongeren. Als wij de methode van Don Bosco willen overnemen zullen wij ook voor onze jongeren betekenisvolle en stimulerende levensmodellen moeten uitwerken. Zonder fundamentele interpretatiesleutels die de kern van de boodschap decoderen en betekenisvol maken, kunnen wij hen deze biografieën niet langer in de handen stoppen.
In zekere zin heeft Don Bosco dit zelf al voorzien. Hier en daar geeft hij expliciete richtlijnen voor de lectuur. Wanneer hijzelf in het verhaal optreedt als directeur van het Oratorio of vertrouwensman of biechtvader, schakelt hij over naar een pedagogische dialoog met de jongeren. Hij gebruikt een

interactieve methode en dringt aan op hun eigen inbreng. Hij doet hen nadenken, opent horizonten en stimuleert de bewustwording. Hij maakt hen gevoelig voor waarde-systemen en zingeving op een niveau dat verschilt van de gewone dagelijkse ervaring. De biografieën bieden praktische modellen en modaliteiten voor een deugdzaam gedrag. Ze illustreren de rijkdom die zo een gedrag met zich meebrengt en maken de gedragingen aantrekkelijk doorheen de emotionele betrokkenheid die ze opwekken.

Vandaag zijn de voornaamste gesprekspartners voor deze biografieën echter vooral de opvoeders die inspiratie zoeken in de methode van Don Bosco. Het is hun taak de boodschap kritisch uit te diepen, te interpreteren, te actualiseren naar de praktijk.

Literatuur

CAVIGLIA, A., *Savio Domenico e Don Bosco. Studio*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, vol. IV, Torino, Società Editrice Internazionale, 1943, 5-590.

CAVIGLIA, A., *Il Magone Michele una classica esperienza educativa. Studio*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*, vol. V, Torino, Società Editrice Internazionale, 1965, 131-200.

CAVIGLIA, A., *La Vita di Besucco Francesco scritta da Don Bosco e il suo contenuto spirituale*, in CAVIGLIA, A., (Ed.), *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco*, vol. VI, Torino, Società Editrice Internazionale, 1965, 105-262.

HET VERHAAL DOORGEVEN

IMAGINE ... EDUCATION

Over nut en zin van het werken met verhalen in een pedagogische opleiding

Hans Van Crombrugge

Hans Van Crombrugge is pedagoog en voorzitter van het
Kenniscentrum Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen
Hogeschool-Universiteit Brussel

Elk verhaal is een spel tussen ten minste drie personen (auteur, personage, ontvanger) waarvan de uitkomst nooit definitief is. Daarom is het narratieve altijd een open uitnodiging tot ethische en poëtische ontvankelijkheid. Vertellingen nodigen ons niet alleen uit personages in ons eigen leven te worden, maar ook verteller en lezer ervan.[1]

INLEIDING

Toen ik jaren terug mijn ontwerp voor de cursus fundamentele pedagogiek voorlegde aan de collega's van de vakgroep, konden zij zich in alles vinden, op de literatuurlijst na. Ze vonden het niet verstandig om in de boekenlijst naast de wetenschappelijke publicaties ook enkele romans op te nemen. Dat deze bovendien tot de verplichte lectuur zouden behoren, kon helemaal niet. Men kon begrijpen dat ik in de lessen gebruik zou maken van materiaal uit films en romans. In het kader van variatie van werkvormen kon dit alleen aangemoedigd worden. Maar fictie op gelijke hoogte plaatsen met non-fictie in een academische opleiding zou toch wel op zijn minst verwarrend overkomen en zeker niet bevorderlijk zijn voor het *sérieux* van het vak en de opleiding. Hoe kan je verantwoorden dat pedagogen in hun opleiding romans moeten lezen en films moeten bekijken om te leren nadenken over opvoeding? Ik heb de fictie uit de literatuurlijst verwijderd. Toch ben ik blijven werken met films. Wanneer ik de studenten verplichtte tot het lezen van bijkomende literatuur, heb ik steevast voor romans gekozen.

---

(1) KEARNEY, R., *Vertellingen*, London, Routledge, 2003, p.177.

Om iets van opvoeding te begrijpen en om opvoeders te kunnen ondersteunen bij hun pedagogisch werk, volstaat het immers niet om zich wetenschappelijke en filosofische kennis eigen te maken en *evidence based* vaardigheden te verwerven. Tal van kernwaarden en fundamentele houdingen die je nodig hebt om je persoon 'als instrument' in te zetten in je werk met mensen, kan je slechts verwerven door het vormen van de 'scheppende verbeeldingskracht'. Verhalen (verbeeldingen) over opvoeden zijn hiervoor een dankbaar instrument.

Waarom is fictie, zijn verhalen, zo belangrijk voor mensen die opvoeding willen begrijpen en professioneel pedagogisch actief willen zijn? Een antwoord op deze vraag heeft te maken met opvattingen over wat opvoeding is en hoe je op een verantwoorde wijze vanuit een pedagogische interesse naar opvoeding kan/moet kijken.

I DENKEN VOORALEER TE DEFINIËREN

Om mensen inzicht te geven in wat opvoeding is en hen te laten nadenken over verantwoord pedagogisch handelen, is het niet wijs om te beginnen met een definitie van opvoeding. Opvoeding laat zich niet definiëren. Ze laat zich niet aflijnen tot een welbepaalde activiteit tussen welbepaalde mensen. Opvoeding is een gebeuren waarin mensen steeds met heel hun persoon betrokken zijn. Wie en wat mensen zijn, is een blijvend wordingsproces in een continu veranderend netwerk van relaties. Wat iemand maakt tot wie hij is, welke processen en gebeurtenissen daarbij bepalend zijn, hoe hij daarmee omgaat, de mate waarin we ons bewust zijn van dit gebeuren, de mate waarin we activiteiten kunnen plannen en gevolgen voorzien, zijn allemaal zeer complexe gegevens.

Maar niet alleen dat: hoe mensen evolueren en veranderen doorheen wat hen overkomt, is in wezen onvoorspelbaar. We kunnen wel algemene wetmatigheden formuleren inzake ontwikkelings- en leerprocessen, maar hoe dit nu voor deze concrete persoon zal verlopen, valt niet te voorspellen. We kunnen wel algemene pedagogische principes formuleren, maar hoe we deze best hanteren, verschilt van mens tot mens, van situatie tot situatie. We kunnen wel algemene pedagogische kernwaarden formuleren, maar hoe we deze in de praktijk vormgeven, is iets wat alleen in de interactie met en door de betrokken personen bepaald wordt.[1]

II BEZONNENHEID EN RESPECTVOLLE VOORZICHTIGHEID

De eerste vereiste houding van pedagogen en mensen die opvoeders willen ondersteunen, is daarom een basale respectvolle voorzichtigheid voor de complexiteit, de individualiteit, de bijzonderheid van elke concrete opvoedingssituatie. Elk kind en iedere opvoeder is uniek. Geen twee opvoedingssituaties zijn dezelfde. Om te begrijpen wat er gebeurt, om mensen te ondersteunen bij het opvoeden en mee te zoeken naar oplossingen bij problemen, is empathie ten opzichte van alle betrokkenen een noodzakelijke voorwaarde. Er bestaan goede trainingen om deze houding in concrete vaardigheden te vertalen. Je kan mensen trainen in empathie, meervoudige partijdigheid, actief luisteren ... Deze vaardigheden zullen echter pas 'werken' indien ze kunnen voortbouwen op en

(1) Voor meer achtergrond bij het '*non definiendum argument*' van de hermeneutische pedagogiek, zie: VAN CROMBRUGGE, H., *Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek*, Antwerpen, Garant, 2006.

gevoed worden door een fundamenteel respect voor het bijzondere van elk opvoedingsgebeuren. Vaardigheids-trainingen kunnen deze ingesteldheid verder ontwikkelen en vormen. Toch moet deze basishouding van bij de aanvang verankerd worden. Dat laatste doe je niet door studenten te overstelpen met theorieën en concepten. Een pedagogisch oordeel vormen, is geen kwestie van een situatie, een opvoeder, een jongere in een vakje kunnen plaatsen. Je zoekt integendeel naar wat maakt dat deze situatie en deze mensen niet in een of ander vakje onder te brengen zijn. Deze gevoeligheid voor het bijzondere van elke opvoeding moeten we op een andere manier cultiveren dan door het zich eigen maken van allerlei algemene en veralgemenende theorieën. Hiermee is niet gezegd dat deze niet zinvol en nuttig zijn, maar ze moeten op zijn minst aangevuld worden door andere vormen van 'kennis'. Ze moeten telkens opnieuw getoetst worden vanuit een respectvolle voorzichtige en open kijk op iets wat hier en nu in een concrete opvoedingssituatie gebeurt. Juist daarom zijn verhalen zo belangrijk.

III EEN VOORBEELD TER ILLUSTRATIE

Vooraleer we blijven stilstaan bij het belang van fictie en verhalen, willen we het hierboven geformuleerde uitgangspunt verduidelijken met een concreet voorbeeld. In *L'enfant sauvage* verfilmt Truffaut het waargebeurde verhaal van Victor, een kind dat volledig verwilderd in de bossen van Aveyron gevonden werd.[1] Dokter Itard poogt dit kind op te voeden. De regisseur volgt vrij getrouw de rapporten die

(1) TRUFFAUT, F., *L'enfant sauvage*, Paris, Les films Du Carosse, 1969. (DVD MGM DY 16882.1 MZ9)

dokter Itard schreef voor de minister. Bij de aanvang van de film is er evenwel een gefingeerd gesprek tussen Itard en zijn collega Pinel. Daarin illustreert Truffaut het verschil van mening en houding tussen beide dokters. Op basis van zijn observaties en de notities van anderen beoordeelt Pinel het kind als achterlijk. Het hoort volgens hem thuis in een instelling voor 'debielen en imbecielen'. Hij brengt het kind in een vakje onder, geeft het een label en baseert zich hierop om te bepalen wat er moet gebeuren. Itard daarentegen vertrekt vanuit een andere houding. Het kind is voor hem op de eerste plaats een mysterie, een raadsel. Hij wil weten wat er gebeurd is, hoe het kind de wildernis heeft kunnen overleven, wat het meegemaakt heeft en waarom het in de bossen leefde. Hem interesseert 'wie' het kind is en 'wat' het kan. Voor hem gaat het op de eerste plaats om een mens, een concreet, bijzonder iemand, die juist aantoont hoe de algemene theoretische kennis tekort schiet. Hij neemt het kind daarom mee naar huis om het samen met zijn huishoudster op te voeden. Het medium van het verhaal – i.c. de film – laat Truffaut toe om Itard op zijn beurt kritisch te bekijken. Hij doet dit subtiel door de huishoudster in beeld te brengen. Zij belichaamt de 'moederlijke' zorg en het respect voor de eigen ontwikkeling van het kind. Daartegenover plaatst hij de 'mannelijke' dokter die, vanuit zijn geloof in de maakbaarheid van de mens, Victor onderwerpt aan allerlei oefeningen. Zo tracht hij hem te leren rechtop te lopen, 'deftig' te eten, te spreken, te schrijven … 'mens te worden', zoals hij het zelf benoemt.[1]

---

(1) Dit verschil tussen dokter en huishoudster wordt prachtig uitgewerkt in de roman die Jill Dawson over deze jongen schreef. Daarin plaatst ze de twee grondig verschillende houdingen van de dokter en zijn huishoudster tegenover elkaar door de gebeurtenissen telkens alternerend vanuit beide perspectieven, ervaringen en oordelen te vertellen. DAWSON, J., *Wild Boy*, London, Hodder and Stoughton, 2003.

IV DE BEPERKTHEID VAN OPVOEDINGSWETENSCHAPPELIJKE KENNIS

Waarom zijn verhalen zo belangrijk? Waarom tonen ze een dimensie van opvoeding die wetenschappelijke theorieën niet of nauwelijks kunnen laten 'zien'? Het antwoord is heel eenvoudig. Wetenschappelijke theorieën moeten coherent (vanuit een principe samenhangend zijn), economisch (maximale verklaring met minimale inzet van concepten) en logisch in elkaar zitten. Daarom zijn ze per definitie reductionistisch. Als wetenschappelijke theorieën moeten ze allerlei werkelijkheden uitsluiten en zich beperken tot een welbepaald perspectief. Zo gaat de ontwikkelingspsychologische theorie er bijvoorbeeld van uit dat de mens van nature voorgeprogrammeerd is om zich op de verschillende functiedomeinen te ontplooien. Ze onderzoekt de wetmatigheden in deze processen en formuleert op grond daarvan een aantal algemene inzichten: de inhoud en volgorde van fasen die mensen doorlopen, het verband tussen psychologische ontwikkelingen en biologische processen, de gevolgen van 'gebreken' in deze natuurlijke programmatie, de mogelijkheden en beperktheden van opvoeders inzake het stimuleren van de ontwikkelingsprocessen ... Op grond van deze inzichten probeert men een kind te plaatsen in de ontwikkelingscurve, allerlei gedragingen te begrijpen en te verklaren en informatie aan te leveren hoe je op een ontwikkelingsstimulerende wijze met dit kind kan omgaan. Op andere vragen kan de ontwikkelingspsychologie evenwel geen antwoord geven: is het zinvol om bepaalde gedragingen aan te leren of af te leren? Op welke wijze bereid je kinderen het best voor om in de samenleving gelukkig te zijn en er een bijdrage aan te leveren? Hoe kan/moet een kind gesocialiseerd worden ... Voor dergelijke vragen kan je beter te rade gaan bij de leer- en socialisatietheorieën. Uitgaande van de idee dat de mens een onbeschreven blad is, kijken zij

immers naar opvoeding als het organiseren van leerprocessen in een maatschappelijke context. De ontwikkelingspsychologische theorie weet dat opvoeding ook leren is, maar zet dit omwille van de coherentie van de eigen theorie tussen haakjes. Op dezelfde wijze zet de socialisatietheorie tussen haakjes dat de mens een ontwikkelend biologisch organisme is, om zo te komen tot veralgemeende coherente inzichten in de leerprocessen. Wellicht spreken deze theorieën elkaar op bepaalde punten onvermijdelijk tegen. Wat is nu bepalend: *nature* of *nurture*? Is opvoeding eerder ruimte en tijd geven aan ontwikkelingsprocessen of is het veeleer organiseren van leerprocessen? Zelfs als een overkoepelende theorie geformuleerd kan worden die aan elk van deze intuïties recht doet, dan is daarmee nog niet duidelijk gemaakt hoe we vanuit deze inzichten moeten/kunnen opvoeden. Een aantal vragen blijven immers onbeantwoord. Moeten we kinderen aanpassen aan de samenleving of moeten we hen daarentegen uitrusten om in te gaan tegen sociale realiteiten? Moeten we natuurlijke ontwikkelingsprocessen hun gang laten gaan of ze eerder beperken of zelfs tegenwerken? Om dergelijke vragen te stellen en te beantwoorden, heb je nood aan kaders waarmee je waarden kan herkennen en afwegen. Maar ook deze waardekaders en ethische theorieën die uitgaan van de menselijke vrijheid in denken en doen, geven nog steeds geen inzicht in de wijze waarop ik hier en nu als opvoeder zowel aan dit kind als aan mijzelf en de situatie recht kan doen. De uniciteit van een situatie is immers geen voorwerp van die theorieën. De wetenschappelijke en theoretische problemen waarop zij een antwoord zoeken, zijn niet de existentiële problemen van de opvoeder. Zij verschaffen wel een bepaald inzicht in opvoedingsproblemen maar beperken zich tegelijk tot een theoretisch niveau.

V DE PRAGMATIEK VAN OPVOEDEN VRAAGT OM VERHALEN

Elk opvoedend handelen is uniek en overstijgt het toepassen van een theoretisch kader. De opvoeder moet met deze kaders, die elkaar bevestigen maar vaak ook tegenspreken, als achtergrond hier en nu handelen en daarbij zelf oordelen en beslissen. Hetzelfde geldt voor degenen die de opvoeder willen ondersteunen. De eigenheid van elke situatie staat daarbij centraal.

De vraag hoe je best oordeelt en handelt in een bepaalde situatie met bepaalde personen en rekening houdend met de specifieke problematiek, kan niet beantwoord worden vanuit de wetenschappelijke theorie. Zien, oordelen en handelen leren mensen al doende. Eigen ervaringen zijn daarbij onmisbaar. Tegelijk kunnen we veel leren van de ervaringen van anderen: hoe gaan anderen, meer ervaren opvoeders, om met concrete situaties? Welke zijn hun ervaringen? Hoe brengen anderen die fundamentele houdingen en kernwaarden in praktijk? Deze 'praktische wijsheid' opgebouwd door talloze generaties wordt doorgegeven en leeft voort in verhalen. De kracht van een verhaal is dat het niet coherent, logisch of conceptueel economisch hoeft te zijn en omwille daarvan de werkelijkheid niet reduceert. Integendeel, verhalen kunnen complexiteit, tragiek, onvoorspelbaarheid en onoplosbare dilemma's in al hun zwaarte en rijkdom laten ervaren. Ze kunnen ook de betekenis van spontaneïteit en intuïtiviteit laten oplichten. Daarom zijn verhalen in pedagogische opleidingen, naast wetenschappelijke theorieën en praktijkervaringen, onmisbaar. Via verhalen worden de existentiële opgaven en verantwoordelijkheden

verbeeld en pedagogische houdingen gecultiveerd.[1]

Dit inzicht roept een aantal vragen op: welke verhalen zijn geschikt en op welke wijze kunnen we ze ter sprake brengen? Zijn alle verhalen evenwaardig? Zijn er criteria waaraan ze moeten voldoen? Moeten ze 'echt' gebeurd en/of 'actueel' zijn? Volstaat het een boek te lezen, een film te kijken, of moeten we meer doen met de verhalen? Zijn er andere/betere wegen dan louter vertellen om de wijsheid van de verhalen naar voor te halen en zo de pedagogische houding te ontwikkelen?

VI DE KENMERKEN VAN GOEDE VERHALEN

Een bruikbaar verhaal hoeft niet echt gebeurd te zijn. Vanuit wetenschappelijk oogpunt kan het interessant zijn om te weten in welke mate wat gezegd wordt in een verhaal overeenkomt met historische feiten, maar daarmee is niets gezegd over 'zin', de 'waarheid' of de 'werkelijkheid' van het verhaal. In de autobiografie van Fröbel vinden we daarvan een mooi voorbeeld. Hij beschrijft hoe hij door het zien van een prachtige blauwe lelie in een tuin, plots de ingeving krijgt dat hij zijn leven in dienst van de opvoeding moet stellen. De lelie roept in hem het beeld op van de mens in het paradijs en hij verbindt dit met het beeld van een kind in een gezin. Zoals de lelie moet het kind de kans krijgen open te bloeien door de goede zorgen van een tuinier die een veilige omgeving creëert waarin de schepping haar gang kan gaan. Gezien de

(1) In deze visie vatten we opvoeding op als een 'normatieve praktijk' en 'morele gemeenschap' (MacIntyre). Zie hiervoor: VAN CROMBRUGGE, H., *Ouders in soorten*, Antwerpen, Garant, 2009, p. 25 e.v.

vroegromantische kringen waarin Fröbel verkeerde en de symbolische plaats die de kleur blauw (zuiverheid) en bloemen (schepping) in de gedachtewereld van die tijd hadden, is dit hoogstwaarschijnlijk een geconstrueerd en dus geen echt gebeurd verhaal. Toch geeft dit verhaal als geen ander weer wat voor Fröbel de kern is van het pedagogisch gevoel. Opvoeden is als tuinieren en wel in de zin van de natuur 'cultiveren'. Het kind en zijn 'natuurlijke zuiverheid' zijn model van mens-zijn waarnaar de opvoeder zich moet richten. Hij is een medewerker aan een scheppingsgebeuren dat hijzelf niet in de hand heeft. Vanuit dat verhaal kunnen Fröbels kleuterpedagogische 'leermiddelen' veel beter begrepen worden. Al beheers je perfect de vele didactische (spel)vormen, je kan geen goede opvoeder zijn zonder het kind, kind te laten zijn en zonder het kind in jezelf aan te spreken.[1]

Verhalen die aanspreken en tonen waar het in het leven en in het opvoeden 'echt' om gaat, beantwoorden aan een aantal 'interne' kwaliteiten. Om die te benoemen doen we beroep op de agogische theorie van de Australische pedagoog Peter Willis.[2] De verschillende kenmerken die hij aangeeft, kunnen we onderverdelen in twee groepen. De eerste groep omvat waarachtigheid, samenhang, herkenbaarheid en nuttigheid, de tweede vitaliteit, ervaarbaarheid, morele gevoeligheid en 'aansprekelijkheid'.

---

(1) Voor meer informatie over deze 'literaire' lezing van Fröbel, zie: VAN CROMBRUGGE, H., *Friedrich Fröbel (1782-1852). Zoals de lelie in de tuin, groeit de mens op in het gezin*, in VAN CROMBRUGGE, H., *Verwantschap en verschil*, Antwerpen, Garant, 2005, p. 81-113.

(2) WILLIS, P., *Getting a feel for the work: Mythopoetic pedagogy for adult educators through phenomenological evocation*, in LEONARD, T. & WILLIS, P., (Eds.), *Pedagogies of the imagination*, New York, Springer, 2008, p. 245-263. We volgen evenwel niet zijn terminologie.

De kwaliteiten uit de eerste groep zijn belangrijk, maar niet beslissend. In zekere zin sluiten ze nog sterk aan bij het wetenschappelijke discours.[1] Een verhaal wint aan overtuigingskracht wanneer het in overeenstemming is met bestaande kennis en 'als waar klinkt'. Als een kind van zes jaar een rol speelt in een verhaal, dan kan dit kind ook best als een zesjarige denken, spreken en handelen.[2] Een verhaal heeft een verhaallijn nodig. Het moet cohesie, structuur en samenhang vertonen. Wat beschreven wordt moet herkenbaar zijn. Karikaturen werken niet. Mensen moeten in hun complexiteit en meerduidigheid voorgesteld worden. Een verhaal moet ten slotte ook nuttig zijn. Dit wil zeggen het moet congruent zijn met de doelstelling die men voor ogen heeft. Om zicht op opvoeding te krijgen, moet je bijvoorbeeld geen film van James Bond naar voor schuiven.

De tweede groep van kenmerken zijn crucialer. Een verhaal moet vitaliteit, intensiteit bezitten. Welke spanning zit er in het verhaal? Boeit het, neemt het me mee? De ervaarbaarheid van het verhaal staat voor de mate waarin het me aanspreekt op mijn eigen ervaringen: kan ik het verbinden met mezelf? De morele gevoeligheid verwijst naar de waardengeladenheid van wat er in het verhaal gebeurt: getuigt het van respect voor alle betrokkenen, ook voor de lezer/kijker? De laatste, maar misschien wel de belangrijkste

---

(1) Zoals bijvoorbeeld in kwalitatief onderzoek over impliciete theorieën van opvoeders die als een vorm van wetenschappelijke theorieën gereconstrueerd worden. Vgl. GARMAN, N., PIANTANIDA, M., *Qualitative inquiry: meaning and menace for educational researchers*, in WILLIS, P., (Ed.), *Qualitative research practice in adult education*, Melbourne, David Lovell, 1996, p. 11-29.

(2) Denk ook aan het verhaal van Jill Dawson. Bij het hervertellen van het verhaal van de 'wilde' van Aveyron sluit ze aan bij de hedendaagse wetenschappelijke inzichten betreffende autisme en communicatiestoornissen.

kwaliteit is de 'aansprekelijkheid'. Spreekt het me aan in mijn hele persoon? Kan het een 'aha'-ervaring bewerken: 'dat is het!', 'nu zie ik het!'?
Deze laatste vier kenmerken verwijzen naar het 'transformerend vermogen' van een verhaal: de mate waarin het me verandert, iets in me teweegbrengt, zodat het me dichter bij mezelf brengt en bij de pedagogische werkelijkheid waarin ik wil gaan werken of die ik wil begrijpen. Verhalen doen meer dan beschrijven of verklaren. Ze scheppen een wereld waarin ik me kan verdiepen en waarin ik me zelfs kan verliezen. Een goed verhaal boeit me, neemt me mee. 'In' een verhaal ben ik mezelf en toch anders. Ik leer mezelf op een andere wijze kennen. Een boeiend verhaal zet me aan het denken, roept gevoelens op, spreekt me aan en brengt me zo tot nieuwe belevingen en ervaringen.

VII 'WERKEN' MET VERHALEN

Door een film te zien of een boek te lezen, zonder welke educatieve bedoeling dan ook, doen we reeds ervaringen op en worden we 'gevormd'. In het Duits gebruikt men het woord *Bildung* als men het over 'vorming' (en cultuur) heeft. *Ook* meester Eckhard sprak over '*beeld-ing*' om de vorming, het zichzelf worden, te beschrijven. Door beelden en verbeeldingen vindt de mens geleidelijk aan zijn (ideaal)beeld en verwerkelijkt hij wie hij eigenlijk is. De verbeelding als een wezenlijk deel van de menselijke rede (verschillend van fantasie) heeft daarom ook steeds in hoog aanzien gestaan in opvoedings- en vormingstheorieën. Door de verbeelding sticht de mens zin. Hij verbeeldt de wereld tot een zinvol geheel

waarin zijn ervaringen een betekenisvolle plaats krijgen.[1]

Op welke wijze kan je omgaan met verhalen in een vormingsproces, in dit geval in de opleiding van mensen die anderen bij het opvoeden ondersteunen.

Je kan hen een roman laten lezen, een film laten bekijken en daarover, al dan niet met vooraf gegeven vragen of aandachtspunten, in gesprek gaan. Je kan hen een synthese laten maken of een stelling vanuit het verhaal laten becommentariëren. Zelf beperk ik meestal dergelijke richtlijnen en probeer ik studenten zo onbevangen mogelijk te laten kijken en zich te laten meenemen in het verhaal. Achteraf kunnen dan fragmenten opnieuw gelezen of bekeken worden in functie van welbepaalde vragen. Het doel van mijn cursussen is om het pedagogisch gebeuren in al zijn complexiteit en rijkdom te laten ervaren en er door aangesproken te worden. Na het lezen en/of kijken focussen we daarom op de verschillende perspectieven van de opvoeder.

Zo lezen we bijvoorbeeld de roman *Uitverkoren* van Chaim Potok die ook verfilmd is (*The Chosen*). Het boek vertelt het verhaal van de zoon van een Chassidische rebbe in New York.[2] Deze hoogbegaafde zoon is voorbestemd zijn vader op te volgen als geestelijk leider van de gemeenschap die geëmigreerd is uit Polen. Hij wil echter een andere weg opgaan en psychologie studeren. Via een vriend die heel

---

(1) Zie voor de pedagogische betekenis van het voor-beeld, VAN CROMBRUGGE, H., *De leerkracht als het na te volgen voorbeeld*, in VAN TONGEREN, P. & PASMAN-DE ROO, K., (Red.), *Voorbeeldig onderwijs* (Annalen van het Thijmgenootschap, 95.2), Nijmegen, Valkhof Pers, 2007, p. 95-110.

(2) POTOK, C., *The Chosen,* USA, Simon & Schuster, 1967. Nederlandse versie POTOK, C., *Uitverkoren*, Den Haag, BzztôH, 1987.

liberaal opgevoed wordt door een vader die expert is in de kritisch-historische studie van de Heilige Boeken, leert hij bovendien een heel andere wereld kennen dan de zijne. De roman/film verbeeldt niet alleen de identiteitsvorming van de jongen, maar ook de opgaven en verantwoordelijkheden waarvoor de twee vaders staan. Napratend over de film ontspint zich vaak een gesprek over de verschillen en gelijkenissen tussen de rebbe en de wetenschapper. Beide hebben opvoedingsidealen die vorm krijgen in een welbepaalde levens- en wereldbeschouwing (intuïtieve intelligentie versus discursieve rede). Ze zijn zo verbonden met deze idealen dat ze niet anders kunnen dan deze in de opvoeding van hun kinderen meegeven. Tegelijk willen beiden dat hun kinderen zelf hun opvoeding mee in handen nemen en op grond van eigen inzichten aan een persoonlijke toekomst werken. Beide vaders worden geconfronteerd met de botsing van de zekerheden van hun geloof en hun eigen leefwereld met deze van andere werelden. Elk probeert op authentieke en geloofwaardige wijze de eigen (en andermans) zoon op te voeden. Begrip en onbegrip, vrijheid en paternalistische dwang, vastbeslotenheid en gelatenheid, veiligheid bieden en risico's zoeken, traditie en actualiteit … : al deze dimensies van opvoeding komen in hun complexiteit aan bod. Niet zwart/wit, maar in alle mogelijke en wisselende tinten.

Gewoon al door te lezen en te kijken gaan studenten hierover reflecteren. Het onderlinge gesprek waarin niet alleen ervaringen uitgewisseld worden, maar ook inzichten van buitenaf ingebracht kunnen worden, verdiept deze reflectie. Wat het voor mensen betekent, wat de existentiële zin is, kan nog verder verkend worden door allerlei werkvormen. Het luidop lezen van een dialoog of een andere passage doet bijvoorbeeld een en ander reeds lijfelijk ervaren. Een gesprek 'naspelen' en de plaats van de protagonisten innemen, of het verhaal zelf aanvullen (bijvoorbeeld: proberen te verwoorden hoe een van de vaders zich gevoeld moet hebben voor en na

een gesprek) maken dat je het gebeuren weer anders en dieper ervaart. De studenten leren 'anders', 'bewuster', 'dieper', 'breder', 'persoonlijker' en 'respectvoller' te kijken en te lezen en passen dat ook spontaan toe op andere verhalen. Hun houding van respectvolle voorzichtigheid in het oordelen over pedagogische situaties is toegenomen op een wijze die een louter theoretische aanpak niet kan bewerkstelligen.

Het merendeel van mijn studenten heeft zelf kinderen of heeft professioneel te maken met gezinnen. Daardoor kunnen ze ook hun eigen ervaringen inbrengen. Een verhaal vormt vaak een brug tussen theorie en eigen ervaring en is dan de motor om daarover te gaan nadenken. Vooral in cursussen die meer gericht zijn op het persoonlijk en professioneel functioneren van de student, is dit een troef.[1]

VIII WOORDEN WEKKEN, VOORBEELDEN STREKKEN

Door verhalen op deze wijze in de opleiding binnen te brengen niet zozeer als 'leerstof' maar als pedagogisch middel om de studenten in de kern van hun professionele identiteit te vormen, wordt bovendien het voorbeeld gegeven van wat opvoeding is of zou moeten zijn. De docent toont immers wat echt vormend onderwijs is. Het gaan niet alleen over kennisoverdracht of het ontwikkelen van een wetenschappelijke houding. Door het verbeelden kan de student zijn eigen professionele identiteit ontwikkelen waarin beroep en 'ik' verbonden worden.

---

(1) Vgl. WILLIS, P., *Imaginal education for workplace trainers: integrating work & learning through mythopoetic pedagogy,* Broadway, New South Wales, OVAL Research, 2005. [http://www.voced.edu.au/content/ngv41715]

De opvoeder levert immers de jongere niet over aan de wereld zoals hij is. Hij houdt ook geen ideaal voor hoe de wereld zou moeten zijn. Wel neemt hij de jongeren mee in zinvolle verbeeldingen van de werkelijkheid waarin ervaringen plaats en betekenis krijgen. Herbart, een van de grondleggers van de moderne pedagogiek, zei ooit dat de wezenlijke opgave van opvoeding een 'esthetische voorstelling van de wereld' is.[1] Hij bedoelde daarmee dat de opvoeder een wereld moet scheppen waarin de opvoedeling zin kan vinden, waarin hij kan groeien en ervaringen opdoen om zichzelf en zijn plaats in de wereld te vinden. Deze voorstelling van de wereld is er een van mogelijkheden. De opvoeder geeft een authentiek en geloofwaardig voorbeeld van wat een zinvolle wereld is. Deze wereld is dermate zinvol voor de opvoeder dat hij niet anders kan dan de jongere van daaruit mee te nemen. Tegelijk is zijn aanbod ook 'open': het is aan de jongere zelf om een authentieke en geloofwaardige plaats in de wereld te vinden. Dat kan in navolging van maar ook in verzet tegen de opvoeder zijn. Het mag nooit een nabootsing zijn, want elke mens is uniek. Maar anderzijds kan het ook geen totaal nieuwe wereld zijn, een schepping uit het niets. Elke mens is immers aangewezen op andere mensen en hun verbeeldingen om zelf een eigen verhaal te brengen.

We kunnen dit inzicht verhelderen aan de hand van twee films.
In de film *La vita è bella* wordt een Joodse vader met zijn zoon tijdens de Tweede Wereldoorlog naar een werkkamp

(1) Zie VAN CROMBRUGGE, H., *Herbarts pedagogiek als esthetische verbeelding van de wereld*, in VAN CROMBRUGGE, H., *Van voetnoot tot gesprekspartner. Nadenken over opvoeding en vorming in gesprek met het verleden*, Antwerpen, Garant, 2006, p. 86 e.v. Daar wordt ook het verband gelegd tussen deze moderne vormingstheorie en de christelijke traditie vorming op te vatten als bekering/verandering door getuigenis/belijdenis.

getransporteerd. De vader stelt dit aan zijn zoontje voor als een spel.[1] Wie wint, krijgt een pantserwagen. Alles wat vervolgens gebeurt, wordt door de vader uitgelegd als behorend tot het spel. Niemand kan zeggen dat de vader zijn zoon iets voorliegt. Het werkkamp voorstellen als een spel is geen leugen, ook al stemt dat niet overeen met de waarheid. De vader is waarachtig en zijn voorstelling is geloofwaardig. De wereld die hij representeert, komt overeen met zijn persoon. Hij is een grote speelvogel die steeds geleefd en overleefd heeft door de zaken voor zichzelf voor te stellen als een spel. Daarin ligt tegelijk ook zijn ernst. Doorheen heel het spel is hij trouw aan zichzelf en leeft hij heel consequent vanuit dat beeld van de werkelijkheid. Hij heeft geen doel dat hij kost wat kost wil realiseren, maar cultiveert een wereld waarin hij en zijn kind kunnen wonen. Zo is hij letterlijk een stichtend voorbeeld voor zijn kind. Door het kamp op die manier voor te stellen, schept hij een wereld waarin het kind kan (over)leven. Hij geeft zin en betekenis aan de gebeurtenissen, niet alleen op een wijze die in de lijn ligt van wie hij is, maar ook op een wijze die tegemoet komt aan de noden en de behoeften van zijn kind. De wereld die hij construeert, zorgt voor continuïteit in het leven van zijn zoon en biedt hem de ruimte om kind te zijn, zich te amuseren en zich te ontplooien. Vader en zoon interpreteren al wat gebeurt, zelfs wat moeilijk te begrijpen is, vanuit de voorstelling van het kamp als een spel. De jongen zal het spel winnen.

De verfilming van het boek van John Boynes *The boy in the striped pyjamas* is op vele punten de tegenpool van *La vita è bella*.[2] Wanneer een militair aangesteld wordt tot hoofd

---

(1) BENIGNI, R., *La vita è bella*, Melampo Cinematografica, 1997 (RCV Miramax DVD 1999 – K4409DVD)

(2) HERMAN, M., *The boy in the striped pyjamas*, Miramax, 2008 (naar een roman van Joyne Boyne). (Miramax DVD 2011 – S86441DVD)

van een concentratiekamp, verhuist hij met zijn gezin naar een villa in de buurt. De zoon en dochter worden hier in een besloten omgeving opgevoed en krijgen weinig of geen uitleg over wat daar gebeurt. Wanneer ze vragen stellen bij gebeurtenissen die ze niet kunnen begrijpen, wordt hen zonder veel overtuiging een snelle uitleg gegeven. Zo wordt bijvoorbeeld gezegd dat het kamp een boerderij is. De kinderen ervaren voortdurend dat dit een leugen is. Niet in het minst omdat ze voelen dat vader en moeder zelf niet geloven in dat beeld en ook omdat elk van hen in een verschillende wereld leeft. Ook de andere volwassenen waarmee de kinderen in aanraking komen, houden aan de kinderen ongeloofwaardige beelden voor. Alle volwassenen proberen te overleven. Hun omgang met de kinderen wordt gekleurd door dit doel. De middelen daartoe zijn leugens en indoctrinatie. De kinderen moeten hun plan trekken. De wereld die hen wordt aangeboden, is incoherent, onwaarachtig en zinloos. Eigenlijk is het geen wereld waarin ze kunnen wonen. Zoals elke volwassene voor zichzelf een wereld creëert waarin hij of zij zich kan opsluiten, zullen de kinderen voor zichzelf ook een wereld (moeten) scheppen. Het meisje zal zich – zoals haar vader – nestelen in de fantasiewereld voorgehouden door de propaganda. De jongen evenwel gaat elders op zoek naar antwoorden op zijn vragen – die vragen die zijn moeder niet openlijk durft te stellen – en construeert zo een verhaal dat uiteindelijk faliekant zal aflopen. De toeschouwer kan niet anders dan met huiver vaststellen dat de leugens leiden tot de dood.

Deze twee films vertellen elk een verhaal over hoe de ouders al dan niet zin en betekenis geven aan wat in de werkelijkheid gebeurt. De vader in *La vita è bella* neemt het kind mee in zijn beeld van de wereld. In *The boy in the striped pyjamas* houden de ouders hun kinderen leugens voor en laten het aan henzelf over om de wereld betekenis te geven. In de eerste film creëert de vader een zinvolle wereld, in de

tweede laten de ouders hun kinderen in de steek. De ene vader zit aan de kant van de slachtoffers en heeft 'objectief' veel minder mogelijkheden om aan de situatie te ontsnappen. De andere vader behoort tot de machthebbers en heeft 'objectief' meer mogelijkheden om te (over)leven. Nochtans is wat in de verhalen gebeurt net het omgekeerde. De weggevoerde vader ziet en schept levenskansen, terwijl de vader/kampoverste de realiteit verduistert. De eerste vader (be)leeft een waarheid die hem en zijn zoon vrijmaakt uit de determinatie van de realiteit. De andere vader laat zich door die realiteit bepalen en hanteert de leugen om te overleven. In *La vita è bella* zal de jongen leven. In *The boy in the striped pyjamas* sterft het kind.

De films symboliseren wat opvoeding als zingeving in wezen moet of juist niet mag zijn. Door deze verhalen te bekijken, te bespreken en na te spelen, investeer je in het integreren van de juiste pedagogische houding. Die als kern de respectvolle voorzichtigheid heeft.

Of zoals de filosoof Rorty zegt: verhalen doen ertoe omdat 'intersubjectief mededogen' zich laat inspireren door 'narratieve verbeelding'.

'In een maatschappij die haar morele vocabulaire zou ontlenen aan romans (…) zouden we ons afvragen wat we kunnen doen om met elkaar samen te leven, hoe we de dingen zo kunnen regelen dat we ons met elkaar op ons gemak voelen, hoe we onze instituties zodanig kunnen wijzigen dat een ieders recht om begrepen te worden meer kans op verwezenlijking heeft.'[1]

---

(1) RORTY, R., *Philosophers, novelists and intercultural companions*. Geciteerd door KEARNEY, R., *Vertellingen*, London, Routledge, 2003, p. 175.

HET VERHAAL DOORGEVEN

WIJ ZIJN VERHALEN

Rita Ghesquiere

Rita Ghesquiere is professor emeritus literatuurwetenschap
aan de faculteit Letteren van de KU Leuven.

Meer dan we soms beseffen, spelen verhalen een rol in ons leven. Ze ondersteunen ons denken, spreken en handelen.

Zelf groeide ik op in een familie vol verhalen en in een huis vol boeken. Verhalen over de grote oorlog, toen mijn grootouders aan vaderszijde met hun zoontje wegvluchtten uit de frontstreek naar Gooik in Brabant en er gastvrij ontvangen werden. Bij hun terugkeer was het hele dorp verwoest. Mijn grootvader aan moederszijde bleef alleen achter met zijn zus op de boerderij; vier jaar zouden ze er samen overleven, afgesneden van hun andere familieleden door de frontlijn. Dat soort verhalen creëerde een belangstelling voor het verleden en maakte ons als kind reeds bewust van de betekenis van 'familie'. Mensen horen bij elkaar en delen via verhalen hun verleden. Maar er waren natuurlijk ook andere verhalen. Elk jaar nadat de aflaten gebeden waren en de optocht van de oud-strijders voorbijgetrokken was, beleefde onze buurvrouw Madeleine haar *moment de gloire*. Zij had altijd als eerste Sinterklaas gezien. Haar spannende verhalen kleurden onze donkere winteravonden. Ze speelden zich af aan de grens van het dorp. Nu eens was de Sint in de gracht gesukkeld, dan weer had hij of Piet zijn been gebroken. Maar alles kwam altijd weer goed.

Naast verhalen waren er natuurlijk ook boeken. Het was vooral mijn vader die ons de liefde voor boeken bijbracht. Op het sinterklaasfeest, met Kerstmis en bij het begin van de grote vakantie kregen we een boek. Samen naar de stad gaan om een boek te kiezen was een feestelijk moment. Veellezers hebben natuurlijk nooit voldoende lectuur. We gingen dus ook getrouw naar de kleine dorpsbibliotheek waar een strenge meester toezicht hield. De leeftijdsaanduidingen waren toen nog onverbiddelijk. Soms werd ik voortijdig naar huis gestuurd omdat ik te jong was om aan de volgende kast te beginnen. Dat was het moment om de eigen boeken te herlezen en ook die van mijn oudere broer en zus.

Er zijn nu veel meer boeken beschikbaar en toch is lezen een bedreigde bezigheid. Voor de meeste kinderen is er immers meer te beleven dan een verhaal dat je op eigen kracht in elkaar moet knutselen. De mogelijkheden om de grote buitenwereld te verkennen via de televisie en het wereldwijde net, de drukke buitenschoolse activiteiten … zetten het boek en lezen tijdens de vrije tijd onder druk. Bovendien leeft de verwachting dat vrije tijd 'leuk' moet zijn. Zeker voor beginnende lezers vergt lezen een inspanning. In de concurrentiestrijd met andere media, moet lezen het dikwijls afleggen tegenover de televisie, de computer of de iPad.

En toch is het belangrijk dat ouders en opvoeders boeken in de kijker plaatsen. Zelf lezen, voorlezen en boeken in huis halen zijn daarbij belangrijke strategieën.

In wat volgt belichten we het belang van verhalen vanuit verschillende oogpunten: historisch, maatschappelijk, psychologisch. Telkens zoeken we daarbij naar voorbeelden uit de hedendaagse jeugdliteratuur. Aan het slot zoomen we nog even in op een aantal mogelijkheden om verhalen een plaats te geven in het gezin en op school.

Wie ben ik? Wie zijn wij?

For men the overarching pattern for life comes from adaptations of the story of the epic hero in classical antiquity. Life is an odyssey, a journey through many trials and tests, which the hero must surmount alone through courage, endurance, cunning and moral strength.[1]

---

(1) CONWAY, J.K., *When Memory Speaks: Exploring the Art of Autobiography*, New York, Vintage, 1999.

Met deze woorden zet de Australisch-Amerikaanse Jill Conway haar overtuiging kracht bij dat verhalen een belangrijke rol spelen in ons leven. De grote verhalen reiken ons modellen aan om ons leven te ordenen en te begrijpen. Verhalen versterken zowel binnen de grote samenleving als in de kleine groep de eigen identiteit. De epische verhalen uit het boek *Genesis* verwoorden de droom van harmonie en de pijnlijke worsteling met de beperkingen van het menselijke bestaan. Ze formuleren existentiële vragen over goed en kwaad, lijden, dood en eindigheid. Ze dwingen om na te denken over de plaats van de mens in een groter geheel. Voor de drie monotheïstische godsdiensten zijn ze een bron van inspiratie. Zelfs kerkverlaters zoals Guus Kuijer en Nicolaas Matsiers laten de Bijbel niet los. In *De Bijbel voor ongelovigen* schrijft Kuijer: 'Tot op de dag van vandaag begrijpen we dat het leven een zoektocht is en dat de mens ondanks zijn unieke intelligentie niet weet waar het heen moet. Dat is volgens mij wat de verhalen in het boek Genesis ons willen vertellen. De worsteling met god is de worsteling met het raadsel dat leven heet'.[1]

De *Ilias* en de *Odysseia* bieden op hun beurt gelijkaardige universele basismotieven aan: 'het leven als strijd' en 'het leven als tocht'. Daarom behouden ook deze epische verhalen tot op vandaag hun zeggingskracht. Odysseus is tegelijkertijd vader, zoon, echtgenoot, minnaar, reisgezel en -leider. Hij moet keuzes maken, handelt soms overmoedig en lost problemen op. Op andere momenten verzinkt hij in lethargie maar meestal dient hij zich aan als de listige held die een afgelijnd doel voor ogen houdt. Daarom wordt hij vaak gezien als het prototype van de westerse mens: de '*homo economicus*' (Adorno). Auerbach en Levinas

(1) KUIJER, G., *De Bijbel voor ongelovigen*, Amsterdam, Athenaeum-Polak en Van Gennep, 2012, p. 286.

plaatsen hem tegenover de Bijbelse Abraham. Terwijl Abraham door God geroepen wordt en de weg gaat van het onbekende, neemt Odysseus zijn lot in eigen hand en heeft hij een duidelijk einddoel 'de thuiskomst' (*nostos*). Het verhaal van de tocht leent zich tot een happy ending. '*In the end is the beginning*'. De held slaagt erin de (bestaande, ideale) orde te herstellen. Het gelukkig einde beantwoordt aan een fundamenteel menselijk verlangen naar orde en harmonie.

In verband met de grote verhalen spreekt Harold Bloom van '*the invention of the human*'.[1] Hiermee bedoelt hij dat ons westers denken in hoge mate meebepaald werd door literaire verhalen. De psychologie, bijvoorbeeld, heeft geput uit dit arsenaal om nieuwe inzichten te verduidelijken. Denk aan het Oedipuscomplex en het Elektracomplex. En herkennen we niet in Medea die verteerd door woede haar kinderen doodt, de tragiek van hedendaagse gezinsdrama's? Personages als Hamlet en King Lear (Shakespeare) beschouwt Bloom als prototypes die ons denken over de mens uitgediept en verfijnd hebben. In Hamlet ziet hij een twijfelende intellectueel die verlamd wordt door zijn eigen gedachten en niet tot daden kan overgaan; Lear is de verblinde vader die liever gevleid wordt dan de waarheid onder ogen te zien. Veel literaire personages hebben inderdaad een betekenis gekregen die het concrete literaire werk overstijgt. Faust wordt vaak verbonden met de mateloze dadendrang van de westerse mens die bereid blijkt om zijn ziel te verkopen. Het vergt nauwelijks verbeeldingskracht om in *Faust II* verwijzingen te zien naar grootse havenprojecten, naar creatief bankieren of naar manipulatie door mediaberichtgeving. Goethe was als minister trouwens bijzonder goed op de hoogte van dat soort manipulerend en destructief gedrag.

---

(1) BLOOM, H., *Shakespeare, the Invention of the Human*, New York, Riverhead, 1998.

De klassiek geworden roman *Misdaad en Straf* ontrafelt de misleidende paradox van de 'goede' moordenaar. Dostojewski confronteert de lezer met de gedachten en de gevoelens van de student Raskolnikow, die een oude vrouw vermoordt. De lezer krijgt inzage in het verleden en de dromen van de jonge man. Misleid door een aantal theorieën, meent hij met de moord een dienst te bewijzen aan de samenleving.

De kracht van verhalen

Dat verhalen een vormende psychologische kracht hebben, wist men reeds in de oudheid. Filosofen en opvoeders hebben zich in het verleden vaak bekommerd om de verhalen die eenvoudige mensen en vooral kinderen te horen of te lezen kregen. Ze dachten daarbij op de eerste plaats aan goed burgerschap.

In zijn *Poëtica* gaat Aristoteles in op de tragedie en het begrip catharsis.[1] De klassieke tragedie brengt het (falende) menselijk handelen in kaart. Via aangrijpende gebeurtenissen met een psychologische, morele of sociale conflictstof wilde men de toeschouwers confronteren met hun eigen kwetsbaar bestaan en hen tot reflectie dwingen. Catharsis houdt in dat de tragische uitbeelding het leed en het weerzinwekkende 'zuivert'. Het aanvankelijk niet-weten van de held laat toe dat het publiek zonder innerlijke afkeer maar met angst (dit zou onszelf ook kunnen overkomen) en medelijden (deze catastrofe is onverdiend) de pijnlijke gebeurtenissen bekijkt. Door deze louterende oefening kan men beter de tragiek van het menselijk gedrag (hoogmoed, verblinding, halsstarrigheid)

(1) ARISTOTELES, *Poëtica*, vertaald door N. van der Ben en J.M. Bremer, Amsterdam, Athenaeum-Polak & Van Gennep,1995.

inschatten. Identificatie en empathie met de personages verhogen het inzicht in de eigen drijfveren en die van anderen. Vanuit dat oogpunt vormen de tragedie en de beoogde catharsis een opstap naar emotionele intelligentie.

Maar gelden deze principes uit het verleden ook nog vandaag? En kunnen we wat voor de volwassenenliteratuur geldt, zomaar toepassen op de jeugdliteratuur?

In het verleden oordeelden de meeste opvoeders positief over verhalen. Vooral de fabel wordt alom geprezen. Erasmus, Luther en Fénélon vinden – naast Bijbelverhalen – fabels bijzonder geschikt en aantrekkelijk voor kinderen omwille van de wijze lessen. Fabels beantwoorden trouwens ook perfect aan het ideaal dat Horatius voorhoudt. Literatuur moet het nuttige met het aangename verzoenen.

Bij anderen zoals Plato en Rousseau overheerst wantrouwen omdat ze verhalen als leugenachtig beschouwen. Plato formuleert het duidelijk: 'Zullen we dan zo maar met licht hart toelaten dat onze kinderen luisteren naar de eerste de beste sprookjes, die de eerste de beste uitvindt, en dat zij in hun geest gedachten opnemen, die meestal tegenstrijdig zijn met die, welke ze volgens ons zouden moeten hebben als ze eenmaal volwassen zijn?'[1]

Bij Rousseau dient vooral de populaire fabel het te ontgelden. Slechts één boek vindt hij waardevol genoeg voor zijn leerling Émile: *Robinson Crusoe* (Defoe). Het vertaalt op een perfecte wijze zijn eigen opvoedingsgedachte van zelfredzaamheid.

---

(1) PLATO, *De Staat*, in *Verzameld Werk. Tweede deel*, vertaling Xavier De Win, Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel,1962, p. 377.

'Robinson Crusoe op zijn eiland, alleen, verstoken van alle hulp van zijn soortgenoten en alle vormen van gereedschap, die zich desondanks in leven weet te houden en zich een bestaan weet te scheppen, zelfs een zekere mate van welzijn: dat is een onderwerp dat op iedere leeftijd onze interesse wekt en dat op duizend-en-een manieren voor kinderen aantrekkelijk is te maken. Ziehier hoe we het onbewoond eiland, dat eerst louter in mijn beeldspraak bestond, tot werkelijkheid maken. Het schetst ons niet de staat van de maatschappelijke mens, dat geef ik toe, en evenmin de staat waarin Émile zal leven. Maar dit is wel de staat waaraan hij alle anderen zal moeten beoordelen. De zekerste manier om zich boven alle vooroordelen te verheffen en oordelen te baseren op de ware stand van zaken, is zich op de plaats van de eenling te stellen en over alles te oordelen zoals deze zou doen, altijd bij zijn eigen belang te rade gaand.'[1]

Kinderhelden op maat

Het is wachten op de filantropijnen (filantropus = mensenvriend), een groep Duitse pedagogen, onder wie Basedow (1724-1790), C.G. Salzmann (1744-1811) en J.H. Campe (1764-1818) voor een bloeiende kinderliteratuur op maat van de jonge lezers. Zij gaven verhalen een vaste plaats in hun opvoedingsproject omwille van de deugdenethiek. Salzmann schrijft hierover: 'Lange samenhangende vertoogen, abstracte grondstellingen die alleen tot het verstand spreken, werken geen van alle iets uit. De kinderen begrijpen daarvan niets. Zij hebben echter een zucht tot nabootsing, waardoor zij geneigd zijn alles, wat hun in anderen aanstaat, na te volgen. Hiervan moet gebruik worden gemaakt. Men kan hun in ware

(1) ROUSSEAU, J.-J., *Emile of over de opvoeding*, vertaald door Anneke Brassinga, Meppel, Boom, 1980.

of verdichte verhalen toonbeelden voorhouden van de handelswijze, waartoe men hen brengen wil, en men moet deze met zulke levendige kleuren schilderen, dat de kinderen ze met eigen oogen meenen waar te nemen, en op zulke aantrekkelijke wijze, dat zij het besluit nemen evenzoo te handelen. Daarbij wachtte men zich er voor de toepassing rechtstreeks te maken en hen tot navolging aan te sporen. De kinderen moeten immers hun eigen wil doen.'[1]

De bekende Nederlandse kinderdichter Van Alphen (1746-1803) is een aanhanger van de filantropijnen. In zijn gedichtjes treden modelkinderen op, maar ook dieren (het hondje, de haas, de kat) of objecten (de tol) worden als voorbeeldfiguren opgevoerd. Door goed te kijken hoe zij handelen, kunnen kinderen zich dit voorbeeldig gedrag eigen maken. Titels als *De naarstigheid* en *De Ledigheid* liegen er niet om. Ernst en vlijt worden geprezen en omgekeerd wordt luiheid afgewezen. Van Alphen legt zijn wijze lessen steeds in de mond van de kindpersonages. 'De naarstigheid, die kinderdeugd, wordt altoos wel beloond', zegt de jongen die van vader een perzik krijgt. De kinderen kijken met respect naar hun ouders; ze beschouwen hun vader als hun beste vriend die hen 'vermaakt en leert'. Gehoorzaamheid wordt dan vanzelfsprekend. Materiële waarden moeten het steeds afleggen tegen wijsheid. De kinderen uit de versjes bidden ook en zijn dankbaar om al het goede dat ze van God ontvangen. Medeleven met wie bedroefd is en eerlijkheid zijn andere deugden die geprezen worden: 'Die altoos wil de waarheid spreken, wordt wel beloond, klinkt het in *Het gebroken glas;* en in *De ware vriendschap* wordt dat: 'Die altoos vleit, liegt menigmaal.'

---

(1) SALZMANN, C.G., *Het mierenboekje of Aanleiding tot een verstandige opvoeding der opvoeders*, vertaald door L. Laundry en toegelicht door J.H. Gunning, Amsterdam, Wereldbibliotheek, 1926, p. 66.

De versjes bieden kinderen verder een realistische kijk op de wereld. Elk seizoen heeft zijn eigen nut en daarom moeten we in elk jaargetijde dankbaar zijn, maar ook verstandig en bijvoorbeeld een goede wintervoorraad aanleggen (*Winterzang*). Aansluitend bij de tijdgeest leert Van Alphen kinderen ook dat ze niet bang hoeven te zijn voor bedelaars en ook niet voor lijken. Voor deze dichter hoort de dood gewoon bij het leven.

Van Alphen was bijzonder populair. Goedgebekte zinnen, vlotte dialogen, herkenbare situaties en de waarheid uit een kindermond gaven deze kindergedichten een verrassend nieuw cachet dat zijn tijdgenoten wisten te waarderen.

Rebelse kinderen

Het duurde tot halfweg de negentiende eeuw vooraleer er ernstig kritiek werd geleverd op de voorbeeldige kleine helden die de versjes van Van Alphen en zijn epigonen bevolkten. Humor bleek een efficiënt wapen om die brave Hendrikjes te lijf te gaan. De inspiratie kwam opnieuw uit Duitsland waar Heinrich Hoffmann, de kinderarts die een hekel had aan brave kinderboeken, *Struwwelpeter* (1844, *Piet de Smeerpoets*) bedacht. Hoofdfiguren zijn een reeks deugnieten die niet naar hun ouders luisteren en voor hun onaangepast gedrag een vreselijke straf krijgen. Frederik plaagt dieren en wordt gebeten door een hond; Paulientje speelt met lucifers en wordt levend verbrand; Kaspar weigert soep te eten en belandt na korte tijd in het graf. Deze afschrikwekkende kindpersonages verdienen geen navolging, maar overdrijving en fijne humor (de wenende katten met Paulientjes strik om hun staart) relativeren de moraal tot een verteerbare karikatuur. Vandaag herkennen sommigen in de vreemde kinderen van Hoffmann ook ziektebeelden zoals anorexia (Kaspar) of ADHD (Filip die niet kan stilzitten). Zeker is echter dat we hier

geen modelkinderen te zien krijgen maar eerder antihelden en dat Hoffmann de lessen op een originele wijze verpakt.

Toch was met dit eigenzinnige kinderboek, de deugdethiek lang niet dood. Nog vele decennia zouden volgzame personages de toon zetten en hun lezertjes oproepen om dankbaar, ijverig en gehoorzaam te zijn.

Pas in de eerste decennia van de twintigste eeuw zet de verandering zich sterker door en komt er plaats voor mondiger personages. Emiel uit *Emiel en zijn detectives* (1929), een geesteskind van Erich Kästner, is daarvan een goed voorbeeld. Emiel groeit op in een eenoudergezin. Zijn moeder moet hard werken om haar zoon een goede opvoeding te geven. Emiel is een modeljongen omdat hij het wil zijn ook al kost dat een inspanning. 'Hij was er trots op dat hij haar, op zijn manier, een beetje kon vergoeden voor wat ze voor hem haar hele leven lang deed, zonder ooit moe te worden.'[1] Als Emiel in de trein bestolen wordt, laat hij het hele plan van zijn moeder vallen. Hij volgt de dief en kan hem met de hulp van andere kinderen inrekenen. Opvallend is het realisme van Kästner die in deze grootstadroman een aantal autobiografische elementen verwerkt. De kinderen in het verhaal nemen zelf verantwoordelijkheid en lossen hun problemen op. Kästner distantieert zich in de inleiding bewust van verhalen die zich afspelen in verre oorden of op onbewoonde eilanden (lees Robinsonverhalen). Aan een schrijver in spe geeft hij de volgende raad: 'Het zal het beste zijn als u schrijft over dingen die u kent. Dus over de ondergrondse en hotels en zulke dingen. En over kinderen zoals u ze dagelijks voor uw neus ziet en zoals we vroeger zelf waren.'[2]

---

(1) KÄSTNER, E., *Emiel en zijn detectives*. Antwerpen, De Standaard, 1982, p. 27.

(2) Ibid., p. 8.

Net als Erich Kästner verwerkt ook Astrid Lindgren eigen ervaringen in haar kinderboeken. Lindgren kiest zelfstandige kinderen zoals Lotta en Michiel van de Hazelhoeve, die hun eigen weg gaan en niet zomaar aan volwassenen gehoorzamen. Ze zet ook in op verbeelding. In de verhalen over de rebelse Pippi Langkous gaan fantasie en realisme hand in hand. Pippi's moeder is een engel, haar vader een negerkoning op een ver eiland. Dit ouderloos kind hoeft dus aan niemand te gehoorzamen. Pippi is bovendien heel sterk – ze kan zowaar een paard optillen – en zelfredzaam. Heel apart is haar relatie met de volwassenen die ze meestal te slim af is. Op school maakt ze de juf knettergek met haar vreemde vragen en antwoorden. Vaak vertelt ze dingen die niet helemaal kloppen – zoals het verhaal over de school in Argentinië – omdat ze vergeet dat je niet mag jokken.

'Het is streng verboden in Argentinië om huiswerk te maken. Het gebeurt wel eens dat een of ander Argentijntje zich stilletjes in een kast verbergt om er huiswerk te maken. Maar owee, als zijn moeder dat ziet. Rekenen hebben ze daar helemaal niet op school. En als er een kind is dat weet hoeveel zeven en vijf is, moet het de hele dag in de hoek staan, als het tenminste zo dom is om het aan de juffrouw te vertellen.'[1]

Astrid Lindgren gaf de antiautoritaire opvoedingsgedachte een stevige duw in de rug. Ook latere personages zoals Ronja de roversdochter pasten bij het beeld van het geëmancipeerde meisje dat later een volwaardige rol zou spelen in de samenleving. Kritiek kwam er wel op Lindgrens invulling van andere culturen. De bewoners van Taka-Tukaland, onderdanen van Pippi's vader, worden als primitie-

(1) LINDGREN, A., *Pippi Langkous komt thuis*, Amsterdam, Ploegsma, 1983, p. 47.

ven afgebeeld en dat komt ook tot uiting in hun gebrekkige taalgebruik. Wegens '*politically incorrect*' werd de heruitgave van de werken de laatste decennia soms expliciet in vraag gesteld.

Personages als Emiel en Pippi kondigen de grote stroomversnelling van de jaren zeventig, die de jeugdliteratuur grondig vernieuwde, aan. Maatschappelijke veranderingen voerden toen de boventoon. Auteurs als Jan Terlouw, Thea Beckmann, Karel Verleyen en Mireille Cottenjé vertegenwoordigen dat nieuw realisme.

Wereldverbeteraars

Koning van Katoren verscheen in 1971 en werd bekroond met een Gouden Griffel (1972). Het boek leest als een spannend avonturenverhaal maar achter de reeks moeilijke opdrachten die Stach moet vervullen om koning te worden gaan allerlei herkenbare maatschappelijke problemen schuil: geluidshinder (De vogels van Decibel), de wapenwedloop (De granaatappelboom van Wapenfelt), smog en luchtvervuiling (De draak van Schmook), godsdienstconflicten (De schuifelende kerken van Uikumene), falende gezondheidszorg (De knobbelneuzen van Afzette-Rije). Voor elk van deze problemen bedenkt Stach een oplossing. In 2007 schreef Jan Terlouw een vervolgverhaal *Zoektocht in Katoren* waarin een nieuwe reeks problemen aan de orde zijn. Held van dienst is de eenvoudige geitenhoeder Koss, die op zoek gaat naar een man die als kind ontvoerd werd. Overal waar hij komt, stoot Koss op vreemde gebruiken die voor heel wat nare gevolgen zorgen. In Beter verhindert een dam dat de zalm stroomopwaarts zwemt. In Minder mijden mensen elkaar als gevolg van de strenge regelgeving en dito schadeclaims. Op het eiland Minst is iedereen bang om een conflict te hebben: er is een teveel aan rechtvaardigheid. Koss komt ook op een plek waar

huisdieren ongemeen vertroeteld worden en verder komt nog de krankzinnige wapenindustrie, die zichzelf via oorlogen in stand houdt, uitvoerig aan bod. Wapens uit Cnocke worden verkocht aan El-Ende, maar een deel van de winst gaat naar Spalk zodat de mensen van daar de gewonden kunnen helpen en kapotte huizen weer opbouwen. Oud-politicus Terlouw verwerkt in zijn boeken inzichten uit D66. Hij pleit onomwonden voor een betere en transparantere samenleving.

Tal van jeugdboeken uit de jaren 1970-80 zoomen in op politieke en maatschappelijke onderwerpen: de milieuproblematiek, derde wereld, armoede, oorlog en vluchtelingen, emancipatie. Dichter bij huis liggen andere gevoelige thema's zoals leven met een handicap, werkloosheid, gastarbeiders, drugs, maar ook echtscheiding, alternatieve opvoedingsmodellen en communes. In de nieuwe historische roman eisen vrouwelijke personages hun plaats op (Beckman, Ballegeer). Het engagement van de jeugdauteurs is vaak in hun persoonlijk leven of beroep (ontwikkelingswerker, journalist) verankerd.

De openhartigheid, de authenticiteit en het maatschappelijk engagement die in deze periode bevochten werden, tekenden voorgoed de jeugdliteratuur. We vinden ze bijvoorbeeld vandaag terug in de Slash-reeks, een initiatief van jeugdauteur Edward van de Vendel en uitgeverij Querido. In die reeks schrijft telkens een bekend auteur samen met een jonge 'ervaringsdeskundige' over een maatschappelijk relevant thema.

Veronachtzaamde de 'kommer en kwel' literatuur soms de literaire kwaliteit van de jeugdboeken, in de volgende decennia werd meer in de diepte gewerkt. De personages werden beter uitgewerkt met oog voor gedachten en gevoelens, vaak ook gekoppeld aan het procedé van de kinderblik. Later kreeg ook fantasie weer nieuwe kansen,

ondermeer in het werk van auteurs als Toon Tellegen en Joke Van Leeuwen. Vanaf de jaren 1990 was ook de invloed van de beweging 'Filosoferen voor Kinderen' merkbaar. Dat betekent niet dat maatschappelijke thema's verdwenen maar ze waren minder zichtbaar. De laatste jaren misschien wel onder druk van andere media of van de economische realiteit, zoekt de jeugdliteratuur ook onbeschaamd naar commercieel succes met populaire reeksen rond voetbal voor jongens, rond prinsessen voor meisjes. Thrillers en fantasy, eveneens een hype in de volwassenenliteratuur, spreken dan weer een dubbel leespubliek aan.

Dit korte overzicht laat zien dat de samenleving en de waarden die opvoeders naar voren schuiven geen statisch gegeven zijn en dat de veranderende ideaalbeelden hun weg vinden naar de jeugdliteratuur en andere media.

Mede daardoor is de hedendaagse jeugdliteratuur een bonte verzameling teksten waarin oud en nieuw naast elkaar bestaan en overleven. Al die verhalen confronteren de jonge lezer met een waaier van normen en waarden. Volgzame en dappere helden, rebelse meisjes en jongens, kwetsbare en angstige kinderen leven en overleven in datzelfde jeugd-boekenland. Anderen bekijken op afstand, en met de nodige ironie van onder uit de wereld van de volwassenen. De succesreeks *Het leven van een loser* (Jeff Kinney) en *Dagboek van een muts* (Rachel Renée Russell) passen hierin.

Diversiteit troef

In onze hedendaagse pluriforme maatschappij is diversiteit troef. Door die veelheid aan meningen en zienswijzen is er niet langer één vast patroon. Het ideaal dat men aan kinderen en jongeren voorhoudt, is flexibel en rolgevoelig. Het lijkt soms alsof de volwassen opvoeders zich

zelf onzeker voelen in de steeds sneller veranderende samenleving.[1] Terwijl in de vroegere samenlevingsmodellen de jongeren thuis, op school en in de jeugdbeweging een vast patroon meekregen, en daardoor een zekere immuniteit ontwikkelden tegenover de invloed van derden, is de invloed van leeftijdgenoten in onze samenleving versterkt. Het innerlijk kompas (*inner-directed*) wordt vaak overstemd door anderen (*other-directed*). Die pluriformiteit is ook in de jeugdliteratuur merkbaar. De veelstemmigheid in de samenleving versterkt echter ook het belang van de persoonlijke zoektocht.

Dat verklaart wellicht waarom deugdethiek opnieuw volop in de belangstelling staat. Paul van Tongeren omschrijft deugd als 'die kwaliteit die je in staat stelt de levenspraxis op excellente wijze uit te oefenen, of: om jezelf optimaal te verwerkelijken.'[2] Deugd houdt verband met 'praxis', met concreet handelen dus, maar ook met attitude, een basishouding die je doorheen een vormingsproces opbouwt door je concrete gedrag te verbeteren en je gevoel te verfijnen. Zo wordt de deugd een stuk van je persoonlijkheid. Maar de mens vervult in zijn leven verschillende opdrachten en rollen. Hij is zoon en misschien ook vader, hij oefent een beroep uit als arts of bouwvakker en beoefent in zijn vrije tijd een hobby. In al die verschillende situaties moeten keuzes gemaakt worden. Hoe kan je dat leren? Van Tongeren wijst op het belang van voorbeelden: 'Zoals je leert hout hakken door te kijken hoe een echte houthakker zijn bijl vasthoudt, hoe hij staat enzovoort, zo leer je goed handelen (het midden bepalen) door te kijken naar hoe voorbeeldige mensen zich gedragen, of door je af te vragen hoe ze zich zouden

---

(1) LEE, N., *Childhood and Society. Growing up, in an Age of Uncertainty*, Philadelphia, Open university press, 2001.

(2) VAN TONGEREN, P., *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdethiek*, Nijmegen, SUN, 2003, p. 55.

gedragen in situaties als die waar jij voor staat.'[1] En hier ligt dan het belang van verhalen. Ze confronteren de jonge lezers met het gedrag en de concrete keuzes van personages waardoor quasi ongemerkt een 'soort van weten' tot stand komt. De deugd beoefenen is voortdurend zoeken naar het midden. Zo staat moed in het midden tussen overmoed en lafheid, vriendelijkheid tussen vleierij en norsheid. De deugden die Van Tongeren uitwerkt zoals moed, rechtvaardigheid, vriendschap, waarheidsliefde, vrijgevigheid komen vaak aan bod in de jeugdliteratuur. Door de wisselende tijdgeest krijgen traditionele deugden soms ook een nieuwe invulling, of komen ze sterker op het voorplan. In onze multiculturele samenleving is tolerantie bijvoorbeeld een belangrijke deugd, terwijl matigheid vandaag spontaan verbonden wordt met de zorg voor het milieu.

Waarom zou je (voor)lezen?

Hoewel het postmodernisme de kwetsbaarheid en de feilbaarheid van de grote verhalen zoals de religie, het kapitalisme, het marxisme en de wetenschap proclameert, of wellicht misschien juist daarom krijgen de gewone verhalen die vroeger opzij geschoven werden als fictie, opnieuw de plaats die hen toekomt. Wat verwachten filosofen, psychologen en opvoeders vandaag de dag eigenlijk van verhalen? Recent onderzoek verbindt lezen met persoonlijke en sociale vaardigheden: culturele geletterdheid, emotionele intelligentie, empathie.

E.D. Hirsch was een van de eersten die in zijn controversieel boek *Cultural Literacy: What every American needs to know* (1987) de schijnwerpers richtte op het concept

(1) VAN TONGEREN, P., *Op. Cit.*, p. 64.

culturele geletterdheid.[1] Geletterdheid verwijst bij Hirsch naar de brede achtergrondkennis die als dé voorwaarde geldt voor actieve communicatie en volwaardige participatie in een democratie. Hirsch legt ook een expliciet verband tussen culturele geletterdheid en gelijke kansen. Om bij de groep te behoren heb je een gemeenschappelijk vocabularium en gemeenschappelijke achtergrondkennis nodig. Hoe meer gemeenschappelijke kennis mensen delen hoe beter ze elkaar zullen begrijpen.

Lezen beschouwt Hirsch als veel meer dan een technische vaardigheid, het vereist/verlangt een context om de betekenis van een tekst te begrijpen. Die achtergrondkennis moet je langzaam opbouwen. Juist die vanzelfsprekende informatie duikt op in tal van kinder- en jeugdboeken. Jonge kinderen leren via sprookjes spontaan de symbolische betekenis van personages zoals de heks, de wolf, Assepoester of Roodkapje. Historische jeugdromans richten de schijnwerpers op interessante episodes uit de geschiedenis zoals de kruistochten. Thea Beckman in *Kruistocht in spijkerbroek* (1973) en Paul Kustermans in *De langste weg* (1984), stellen echter ook indringende vragen over de helden van weleer en hun motieven. Het complexe verhaal van de Eerste Wereldoorlog komt tot leven in recente jeugdromans van Michaël Morpurgo (*Soldaat Peaceful*), Paul Dowswell (*11 november*, 2012) en Aline Sax (*Het meisje en de soldaat*, 2013).

De psycholoog Robert Selman vestigt de aandacht op de bijzondere rol die literatuur kan spelen om empathie aan te scherpen en te verfijnen.[2] Wie zich inleeft in de situatie van

---

(1) HIRSCH, E.D., *Cultural Literacy: what every American needs to know*, New York, Random House, 1988.

(2) SELMAN, R., *The Promotion of social Awareness. Powerful Lessons from the Partnership of developmental Theory and classroom Practice*.

anderen, ontwikkelt een grotere gevoeligheid voor de onderlinge verschillen tussen mensen. Hij leert zijn eigen gedrag en de gevolgen daarvan voor anderen interpreteren en oordeelt milder over derden. Selman wordt daarin bijgetreden door de filosoof Richard Rorty en door literatuurwetenschapper Jill Conway. Rorty beschouwt de roman als een 'democratische utopie', een uitstekend middel om verdraagzaamheid te proclameren. De romanschrijver wekt bij de lezer nieuwsgierigheid en empathie, maar hij maakt vooral de lezers bewust van de pluriformiteit die hen omringt en roept zo op tot actief pluralisme.

'Een maatschappij die haar morele woordenschat aan romans ontleent in plaats van aan onto-theologische of ontico-morele verhandelingen stelt zichzelf geen vragen over de menselijke natuur of de zin van het bestaan. In zo'n maatschappij vraagt men zich af wat we kunnen doen om met elkaar overweg te kunnen, hoe we het zo kunnen regelen dat we ons bij elkaar op ons gemak voelen, hoe instituties zo kunnen worden veranderd dat ieders recht om begrepen te worden een betere kans krijgt om gehonoreerd te worden.'[1] Jill Conway spitst haar onderzoek toe op literatuur met autobiografische inslag.[2] Lezers zijn gefascineerd door verhalen die wortels hebben in de realiteit. De verklaring hiervoor is eenvoudig: andermans leven binnenstappen is de beste manier om over je eigen leven te reflecteren.

New York, Russell Sage Foundation, 2003. LOBRON, A., SELMAN, R., *The interdependence of social awareness and literacy instructions* in *The Reading Teacher* 60(2007)6, p. 528-537.

(1) RORTY, R., *Heidegger, Kundera en Dickens*, in RORTY, R., e.a., *De asceet, de tolk en de verteller. Richard Rorty en het denken van het Westen*, Amsterdam, Krisis,1992.

(2) CONWAY, J.K., *When Memory Speaks: Exploring the Art of Autobiography*, New York, Vintage, 1999.

De gelukvinder (Van de Vendel & Anoush Elman, 2009) vraagt begrip voor jonge asielzoekers. Het verhaal begint in Afghanistan, waar de Taliban alle niet-islamitische elementen uit het openbare leven weert. Het gezin van Hamayun verhuist van Mazar-e-Sharif naar Kabul. Het leven in de hoofdstad valt minder mee dan verwacht: technische ongemakken, voortdurend soldaten in de buurt en strenge straffen op school. Als de spanning toeneemt, mogen de jongens niet langer op straat spelen. Ze doden de tijd met vliegeren op het dak en films kijken. Nadat hun vader in de gevangenis terechtkomt, droomt het gezin steeds vaker van een beter leven op een andere plek. Als hij vrij komt, is er maar één keuze: vluchten. Ze leggen hun lot in handen van mensensmokkelaars, die hen van de ene duistere plek naar de andere brengen. Ze weten nooit met wie ze reizen, welke route gevolgd wordt en hoelang ze op hun volgende bestemming moeten wachten. Op een dag staan ze in Amersfoort. Ze hebben het gehaald. Nu begint de strijd om in Nederland te blijven. Het is niet alleen vechten om een plek, worstelen met de taal maar vooral anderen ervan overtuigen dat vluchten uit je geboorteland de enige optie was.

De problematiek van dit boek is tegelijkertijd alledaags en vervreemdend. West-Europa wordt overspoeld door vluchtelingen die om politieke of economische redenen asiel aanvragen. De asielproblematiek is onderwerp van gesprek en politici zoeken naar haalbare oplossingen. Maar slechts weinig Nederlanders of Vlamingen hebben echt contact met asielzoekers. De nieuwkomers wonen meestal in hun eigen getto's. Pas wanneer een goed ingeburgerd gezin het land wordt uitgezet is er soms sprake van een solidariteitsactie of van protest. Dit boek dwingt je om naar een concreet verhaal te luisteren en in de schoenen van Hamayun te staan. Wat begint als een ver avontuur, komt angstaanjagend dichterbij. Het wordt duidelijk dat overleven in Nederland even moeilijk is als Afghanistan verlaten. Aan het einde voel je als lezer echt

mee met het gezin. Je hoopt dat Hamayun het geluk vindt. De truc met het dubbele einde – de auteurs bieden zowel een gelukkig einde als een alternatieve eindsituatie aan – maakt dat zondermeer duidelijk.

Andere psychologen leggen het belang van boeken eerder in de persoonlijke sfeer. Literatuur wordt dan voor de lezer een vorm van '*Lebenshilfe*' wat concreet betekent dat boeken de lezer helpen om zichzelf en de wereld om hem heen beter te begrijpen en bij het uitstippelen van zijn levensweg. Via identificatie en herkenning verwerft de jonge lezer een genuanceerder inzicht in de complexe gevoels- en ervaringswereld. Dat kan het groeiproces stimuleren en ook leiden tot positieve verandering.

Als niemand kijkt (Marjolijn Hof en Iris Kuijpers, 2009) vertelt het verhaal van Julia die van ballet haar beroep wil maken. Maar is ze wel goed genoeg? Kan zij zelf, kan haar lichaam de discipline aan die dat vereist? Wil zij wel voortdurend beoordeeld worden door anderen die om bestwil kritiek leveren? Omdat je als lezer Julia's gedachten en gevoelens kan lezen, voel je scherp het dilemma aan waarvoor het opgroeiende meisje staat.

Mensen moeten in hun leven steeds opnieuw keuzes maken. Vooral jonge mensen staan voor belangrijke levenskeuzes zoals de studie- en beroepskeuze die erg bepalend kunnen zijn voor hun toekomst. Het verhaal van Julia houdt de jonge lezers een spiegel voor. Ook al kan niemand in jouw plaats kiezen, toch kunnen anderen je helpen, al was het maar door scherpe vragen te formuleren. 'Vind je dansen ook leuk als niemand naar je kijkt?' is zo'n pertinente vraag die Julia helpt om de knoop door te hakken.

In de spiegel van een verhaal kijken en ontdekken hoe jij je gedraagt, het kan ook reeds voor jonge kinderen. De

monstertjes uit het prentenboek *Jij begon! Nee jij* (David Mc Kee) ontdekken dat ruziemaken alleen tot brokken leidt en dat je beter met elkaar kan praten. In *Rood of waarom pesten niet grappig is* (2013) legt Jan De Kinder op een eenvoudige manier het mechanisme van pesten bloot. Tuur wordt knalrood als ze naar hem wijzen, over hem fluisteren of met hem lachen, en dat is best grappig. Wat begint als een eenvoudig spelletje, groeit uit tot een gevaarlijk machtsspel dat door de sterkere spelers gestuurd wordt. Niemand luistert als Tuur vraagt om hem met rust te laten. Tuur wordt stiller en Paul roept almaar luider. Sommige kinderen vinden dit niet langer leuk, maar Paul wil niet stoppen. Hij maakt de andere kinderen bang. Als de juf uitzoekt wat er aan de hand is, durft niemand spreken. Tot er een vingertje in de lucht gaat. Iemand doorbreekt de cirkel van angst en laat het tij keren. Eindelijk durven ze vertellen wat er gebeurd is. Samen hoeven ze toch niet bang te zijn voor Paul. Praten lucht op. Alles wordt tot zijn ware proporties herleid en de pestkop wordt op zijn plaats gezet. En Tuur die hoort er weer bij. Vooral het perspectief maakt dit boek bijzonder. Alles wordt verteld door een klein meisje. Ze heeft geen naam; ze kan eigenlijk iedereen zijn. Kinderen kunnen in het verhaal gemakkelijk de verschillende rollen herkennen en zichzelf een plaats geven. Nu eens behoren ze tot de stoere groep die de toon zet in de klas, dan weer zijn ze stil, bang of te bedeesd om hun mening te geven. Maar iedereen wil er graag bij horen. *Rood of waarom pesten niet grappig is* maakt een gevoelig onderwerp bespreekbaar. Het verhaal kan ingezet worden om kinderen weerbaar te maken en om de negatieve spiraal van pesterijen te doorbreken.

Sommige psychologen zien literatuur eerder als een vlucht uit de realiteit, een vorm van compensatie voor de gebreken en onvolkomenheden van de werkelijkheid. Boeken, vooral dan fantasieverhalen en avonturenverhalen, vervullen volgens hen een wensvervullende of escapistische functie. Ze

helpen om te ontsnappen aan de bedreigende werkelijkheid. Dat hoeft niet negatief te klinken, want ook evasorisch lezen kan heilzaam zijn. Het optimistische sprookje waarin de jongste, de kleinste of de domste toch als overwinnaar eindigt, roept op tot een positieve levenshouding en versterkt het zelfvertrouwen. Vooral tijdens de lagere schooltijd hebben kinderen nood aan helden die problemen oplossen.[1] Bovendien kan wegduiken in een fantasiewereld ook helpen om hevige emoties, verveling of eenzaamheid te reguleren (= secundair hanteergedrag).[2]

Zowel de discussie over maatschappelijke problemen als de confrontatie met concrete keuzes, leidt al snel naar een dieperliggend ethisch niveau en concrete vragen over goed en kwaad. Recente adolescentenromans gaan deze vraag niet uit de weg.

In *Slecht* (Simoen, 2007) krijgt de lezer een moment-opname. Het verhaal begint wanneer de zestienjarige Nathan wacht op het politiebureau. Tijdens de kermis zijn een aantal dingen uit de hand gelopen. Nathan stelt zich strategisch op en bespaart op de waarheid. Is hij te ver gegaan? Tijdens het verhoor en nog meer tijdens de lange wachttijden wordt hij gedwongen om de balans op te maken. Wanneer is hij zijn geloof in de volwassenen kwijtgespeeld?

De auteur ontleedt met precisie de chaos in het hoofd van Nathan, die zich nauwelijks inleeft in de gevoelens van anderen en de gevolgen van zijn daden niet goed inschat. Als

---

(1) APPLEYARD, J.A., *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

(2) TELLEGEN, S., CATSBURG, I., *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dac*ht, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

lezer belanden we in de grijze zone tussen goed en kwaad en zien wat er kan gebeuren wanneer men de fundamentele leefregel dat de vrijheid van elk individu eindigt waar de vrijheid van de ander begint, overboord gooit. Zonder gemoraliseer wordt aangetoond hoe subtiel het kwaad wortel schiet en dat je het beter niet kan banaliseren.

Verborgen kwaad is ook aan zet in *Erebos* (Poznanski, 2011) een thrillerachtig verhaal dat zich afspeelt in de wereld van de gamecultuur. Artificiële intelligentie stuurt de jonge spelers en speelt een waanzinnig maar ook dodelijk spel met hen. De grens tussen de werkelijke en de virtuele wereld vervaagt. De spelers van Erebos worden gemanipuleerd in een meedogenloos spel van wraak, maar ze laten zich ook meeslepen … Dit is wat het brein achter het spel daarover zegt: 'De spelers hadden altijd een keus, ze konden stoppen wanneer ze wilden. Aan het begin moesten ze langs mij en ik heb ze gewaarschuwd. Allemaal zonder uitzondering. Wie scrupules had was gered. Degenen die overbleven heb ik gebruikt. Maar ze hadden een eerlijke kans. Zoals iedereen.'

Achter dit spannend verhaal, gaat een ernstige boodschap schuil over economie als een moordend spel van concurrentie en machtsmisbruik, over de verslavende impact van computerspellen, maar vooral over de eigen verantwoordelijkheid van elk individu.

Kritisch nadenken over fundamentele vragen dat is ook wat Lipman met zijn beweging Filosoferen voor Kinderen beoogt. Kinderen worden geconfronteerd met zaken die ze niet begrijpen of die ze niet rechtvaardig vinden en ze zoeken naar het waarom. Ze willen ook weten of een samenleving zoals ze is, een goede samenleving is. Begrippen als integriteit, vrijheid, persoonlijkheid e.a. intrigeren hen en ze willen er over nadenken. Kritisch denken, creatief denken en zorgzaam denken gaan bij Lipman idealiter hand in hand.

Herbert Kohl relativeert dan weer de invloed van kinderboeken.[1] Ze dragen weliswaar bepaalde normen en waarden over, maar de denkbeelden kunnen slechts wortel schieten en zich verder ontwikkelen als ze bevestigd worden door de omgeving. Vanuit deze visie wordt de rol van de volwassen bemiddelaar opnieuw belangrijk. De volwassene die het boek voorleest of er mee werkt in de klas, kan de zoektocht naar dieperliggende vragen ondersteunen of kinderen wijzen op de verborgen vooroordelen en hun leren tegendraads te lezen.

Bestaat er ook zoiets als spirituele geletterdheid?

Geloofsoverdracht maakt deel uit van het bredere socialisatieproces waarin de thuissituatie, de school, leeftijdgenote maar ook de maatschappij zelf een rol speelt. In die samenleving is er meer of minder plaats voor God. Vandaag wordt religie vaak beschouwd als een privéaangelegenheid en komt ze dus minder aan bod op school of in de jeugdbeweging. Zoals boeken de emotionele ontwikkeling van kinderen stimuleren, zo kunnen boeken ook helpen om antwoorden te formuleren op diepere zinvragen of gewoon het geloof op een vrij spontane manier ter sprake te brengen. Het is niet vanzelfsprekend om met kinderen over God te praten. Vaak zijn ze al op heel jonge leeftijd hun eerste naïviteit verloren en stellen ze moeilijke vragen. Eigentijdse verhalen kunnen een gevoelige snaar raken en zo voor een opening zorgen. *Kleine Man en God* (Kitty Crowther, 2011) is daarvan een goed voorbeeld.

Kleine Man houdt van de natuur. Op een dag ziet hij iets vreemds of is het eerder iemand. Dat vreemde wezen

---

(1) KOHL, H., *Should we burn Babar? Essays on Children's Literature and the Power of Stories*, New York, New Press,1995.

noemt zichzelf God. Kleine Man is verrast. Is God dan geen oude man met een lange witte baard? God laat zien dat hij heel veel verschillende gedaantes kan aannemen, maar als Kleine Man bang wordt, lijkt God gewoon op zijn eigen vader. Kleine Man en God wandelen samen verder en voeren boeiende gesprekken. Kleine Man nodigt God uit om een omelet te eten. Daarna gaan ze zwemmen in het meer en genieten ze van de avondrust. De wondere ontmoeting met God raakt Kleine Man diep. 'Er zijn zo van die dagen, denkt hij, die je voor eeuwig veranderen.'

Op een speelse manier verwerkt de auteur elementen uit de Bijbel of de traditie zonder God te banaliseren. Als ze samen naar het meer gaan, loopt God over het water. 'Wauw!', doet Kleine Man. 'Ik had ervan gehoord. Maar ik had het nog nooit gezien!' God gaat in op de uitnodiging van Kleine Man en is te gast in zijn huis, net zoals Hij te gast was bij Abraham. Verrassend eigentijds klinkt dan weer de gedachte dat God een vrouw heeft. Vrouw-God en Man-God vormen samen een liefhebbend paar, een subtiele verwijzing naar de liturgische woorden 'God, ons een vader en moeder tegelijk'. God heeft in dit boek trouwens heel wat trekjes van de liefhebbende ouder die in het kind het beste naar boven haalt, vaak door zichzelf klein te maken, zodat het kind kan laten zien wat het kan. Zo vraagt God nieuwsgierig wat een omelet is en Hij vertelt dat Hij niet kan zwemmen.

Dubbelkunstenares Kitty Crowther schreef niet alleen de tekst, maar maakte ook de potloodtekeningen, naïef maar vol sprekende details. Bijzonder origineel is de oranjegloed die God als een aura omstraalt. Maar niet alleen God, ook elementen uit de natuur die het mysterie of het wonder van de schepping oproepen, krijgen een oranje omhulsel. Als de avond valt en God en Kleine Man afscheid nemen baadt, de hele natuur in een warme gloed en die warmte neemt Kleine Man mee naar huis. Maar voor God verdwijnt, verrast Hij

Kleine Man nog even, doordat Hij hem kent bij zijn naam: 'Je heet Theo. Dat is hetzelfde als God'.

De ontmoeting tussen God en Kleine Man is een kindvriendelijke hertaling van wat we een 'mystieke ervaring' noemen. Heel even wordt de mens – kleine Theo – geraakt door de totaal Andere, de ziel van de wereld, die zich openbaart in de wonderen van de natuur, in het geheim van de sterren, in de liefde en goedheid van mensen.

In andere verhalen krijgt spiritualiteit een veel bredere invulling die nauwelijks nog verwijst naar de christelijke godsdienst. *Jonge Vlieger* (Van Velzen, 2013) speelt zich af in een verzonnen wereld, waar een kleine gesloten gemeenschap vasthoudt aan eigen wetten en rituelen. Het meest fascinerend daarin zijn de bonte vliegers, die dag en nacht boven het dorp zweven en angstvallig bewaakt worden door twee aangestelde vliegeraars. De vliegers zijn verbonden met het lot van de dorpsbewoners, zo intens dat Ouwe Vlieger sterft kort nadat zijn lievelingsvlieger stuk ging.

De vliegers verwijzen ook naar spiritualiteit, de verborgen kracht die mensen en gemeenschappen doet leven. Niet alleen omdat ze hoog in de lucht zweven en de dorpelingen dwingen om omhoog te kijken, maar vooral om de magische kracht, die de bewoners hen toekennen. Het verhaal laat zien hoe de ooit levengevende boodschap verstart tot een systeem dat zijn kracht verliest. Niemand begrijpt nog de boodschap van Nari de eerste vliegeraar. Als er gevaar dreigt, nemen angst en leugens de bovenhand. Ook de huidige vliegeraars zijn het contact met de dorpsbewoners verloren. Pas als ze opnieuw eerlijk met elkaar omgaan en het gevaar in de ogen kijken, vinden ze nieuwe oplossingen. De komst van een jonge vliegeraar Jani werkt als een katalysator. Hij gaat anders om met de traditie. Jani keert terug naar het oorspronkelijke boek van Nari. Door met

nieuwe ogen te kijken naar de boodschap uit het verleden brengen de vliegers en de vliegeraars ten slotte toch redding voor de hele gemeenschap. Immers alleen wie de moed heeft om te veranderen, durft de oude wereld achterlaten en opnieuw te beginnen.

Jonge Vlieger is een fantasieverhaal en dat genre wekt gemakkelijker de argwaan van opvoeders dan realistische jeugdboeken. Zeker als deze boeken een hype veroorzaken, zoals de populaire Harry Potterreeks. Dan denkt men spontaan aan sensatie of ontspanning dan wel aan een dieperliggende boodschap. En toch hebben deze verhalen vaak veel meer te bieden.

De Harry Potterreeks houdt het midden tussen literariteit en populariteit. De eerste boeken van deze progressieve reeks, zijn vrij eenvoudig en afgestemd op lezers van de lagere school; de complexiteit van de laatste boeken vraagt om een oudere lezersgroep. J.K. Rowling plaatst de hoofdfiguur, de bekende tovenaarsleerling Harry Potter in een fascinerende magische omgeving. Wie echter de betoverende heksenwereld doorprikt, ontdekt de odyssee van een jongen die zijn plaats zoekt in de peergroep, en moeizaam zijn toekomst vorm geeft. Harry wordt geconfronteerd met het kwaad, gesymboliseerd door Voldemort, de tovenaar die zijn ouders doodde. Hoe meer het verleden zijn geheimen prijsgeeft, hoe duidelijker het wordt dat de wereld niet zwartwit is maar grijs. In de laatste delen moet Harry niet alleen zijn mening herzien over belangrijke figuren uit zijn omgeving, maar ook over zichzelf: het kwaad schuilt ook in hem. De hele reeks kan dan ook gelezen worden als een grote bildungsroman, een verhaal over volwassenen. De wereld waarin Harry en zijn vrienden zich bewegen is tegelijkertijd vreemd en herkenbaar. Diversiteit en racisme, politiek en economisch machtsmisbruik, de impact van de media … het zijn maar enkele aspecten die Rowling in haar heksenwereld

met verbeelding en zin voor detail vorm geeft. Via motieven als de zoektocht naar de verloren vader, de confrontatie met de overledenen (de spiegel van neregeb, de hersenpan) moeilijke en foute keuzes (Scylla en Charibdis) en de bekoring om weg te zinken in een zalige maar bedrieglijke lethargie verbindt de auteur de reeks ook ondubbelzinnig met de grote epische traditie. Uit de reacties van jonge lezers blijkt dat Harry een aantrekkelijke identificatiefiguur is. Zijn magische krachten maken hem tot een wensvervullend personage, maar omdat hij de grenzen van zijn omgeving niet overstijgt, blijft hij ook herkenbaar. Net als Odysseus is hij een held met een missie die uiteindelijk de orde herstelt.

De hoofdfiguur uit *Tobie Lolness* (Timothée de Fombelle, 2007) is een miniwezentje, niet groter dan anderhalve millimeter. Hij woont met zijn soortgenoten in een reusachtige boom. Bij het begin van het boek rent hij voor zijn leven. Langzaam achterhaal je als lezer wat Tobie en zijn ouders overkomen is en wie hen naar het leven staat. De vader van Tobie, Sim Lolness, is bij het boomvolk een gewaardeerde onderzoeker, die het wanbeheer en de machtswellust van de gezagdragers aanklaagt. Tegenstanders als Jo Mitch en zijn handlangers verrijken niet alleen zichzelf ze putten ook de rijkdom van de boom uit. Maar Sims eerlijkheid komt hem duur te staan. Met zijn vrouw Maia en zijn zoontje Tobie wordt hij verbannen naar de ondertakken, een guur en onherbergzaam gebied. Samen trotseren ze er de barre winters. Toch is Tobie gelukkig omdat hij veel vrijheid krijgt om zijn nieuwe omgeving te verkennen. Hij bezoekt de buren en sluit vriendschap met Elisha Lee. Wanneer het gezin Lolness na het overlijden van oma even terugkeert naar de kruin worden ze gevangen genomen. Dan geeft Sim Lolness zijn zoon de woordeloze opdracht om met de erfenis te vluchten. Door zijn sluwheid weet Tobie te ontkomen aan zijn vele belagers maar hij moet wel onderduiken. Elisha en haar moeder helpen hem te overleven. Samen met Elisha probeert hij zijn ouders te

bevrijden uit de staatsgevangenis. Helaas treft hij in de cel niet zijn ouders aan, maar wel het echtpaar Olmek, die hem eerder uit eigen profijt wilde verraden. Verder zoeken heeft geen zin want Sim en Maia Lolness blijken niet meer in leven. Moedeloos laat Tobie zich uit de boom vallen, maar dat betekent niet zoals hij gehoopt had de dood, wel een nieuw leven. 'In deze wereld was de boom alleen maar een schaduw die op het gras viel voordat het donker werd. De boom was niet meer dan een verre planeet die de zon vlak voor zonsondergang aan het zicht onttrok.' Het grasvolk beschouwt Tobie eerst als een vijand, maar langzaam weet hij zich te integreren. Maar dan verschijnt een boombewoner met de boodschap dat zijn ouders nog in leven zijn. Verscheurd door tegenstrijdige gevoelens verlaat Tobie het grasvolk. En hier begint dan het tweede deel.

De boom is nog steeds in gevaar en het gaat ook bijzonder slecht met de bewoners die lijden onder de dictatuur van twee autoritaire dwingelanden: Jo Mitch en Leo Blue. Tobie keert terug om zijn ouders te bevrijden maar hij wil ook zijn vriendin Elisha, uitverkoren als bruid van Leo Blue, terugzien. De tocht van onder naar boven verloopt moeizaam en chaotisch. Tobie zoekt en vindt steun bij Nils Amen, die hem ooit het leven redde. Als Tobie de ellende van de slaven ontdekt, besluit hij hun lot te delen. Intussen werkt ook zijn bejaarde vader aan een ontsnappingsplan. Uiteindelijk kunnen ze de krater van Jo Mitch verlaten. Dan wordt het tijd om het verhaal af te ronden. Tobie Lolness en Leo Blue twee rivalen in de strijd om Elisha's liefde vechten een moordend duel uit. Alleen Elisha en de waarheid over het verleden kan die strijd beëindigen.

Tobie Lolness is een verhaal over economie, politiek, machtsmisbruik en winstbejag. Herkenbare maatschappelijke problemen zoals migratie, racisme, milieuverloedering en klimaatsverandering krijgen in de boomwereld een nieuw

verrassend perspectief. Dit is een verhaal over onze eigen kwetsbare aarde. Tobie opent de ogen van de lezer voor de uitdagingen van onze planeet. Wie dit boek gelezen heeft kijkt anders naar de bomen en het gras, waar we vaak zo achteloos aan voorbij lopen. *Tobie Lolness* is ook een pleidooi voor diepmenselijke waarden zoals vriendschap, trouw, volharding, respect, eerlijkheid.

Het succes van *Tobie Lolness* evenaart niet dat van Harry Potter, maar toch is ook dit boek in meer dan twintig talen vertaald.

Hoe geef je verhalen de plaats die hen toekomst?

Ouders, opvoeders en leraars die zelf van boeken houden en veel lezen, beseffen hoe belangrijk boeken in hun leven zijn. Zij halen boeken in huis, zijn zelf altijd met een boek bezig en praten graag over hun leesavonturen. Die ondersteunende, stimulerende rol is van groot belang.[1] Voor niet-lezende ouders ligt dat moeilijker. Kwetsbare groepen, vooral allochtone niet-Nederlandssprekende ouders, ontbreekt het vaak aan leescultuur. Er is dan weinig leesmateriaal in huis en soms ontbreekt ook de ruimte (een rustige plek) of de sfeer (een rustig moment) om te lezen.
Inburgeringstrajecten en projecten met gezinnen kunnen een belangrijke rol spelen om boeken en verhalen een plaats te geven. Erg succesvol is de Boekenbende-aan-huis, een initiatief van de Brusselse bibliotheken in samenwerking met studenten uit het hoger onderwijs. Het is een voorleesproject op maat dat allochtone gezinnen de smaak van voorlezen wil meegeven. Meer algemeen zet de overheid in op geletterd-

(1) NOTTEN, N., *Parents and the Media. Causes and consequences of parental media socialization,* Nijmegen, Radboud University, 2011.

heid via Stichting Lezen, die verschillende grootschalige initiatieven rond boeken voor peuters tot en met volwassenen bundelt. 2013 werd uitgeroepen tot Jaar van het Voorlezen.

Voorlezen is inderdaad een belangrijke smaakmaker om verhalen te ontdekken. Het kan reeds bij baby's en peuters. De eerste boekjes stimuleren vooral de taalontwikkeling: de woordenschat wordt uitgebreid en verfijnd. Via voorlezen komen kinderen in contact met de meer formele ontwikkelde taal. Eenvoudige verhalen wakkeren bovendien de verbeelding aan en trainen het verstand door het zoeken naar samenhang en betekenis. De passieve kennis van verhalen wordt ook omgezet in actieve kennis waardoor kinderen verhaalpatronen ontwikkelen, een handig instrument dat bij identiteitsvorming en zelfkennis goed inzetbaar is. Wie zijn eigen ervaringen kan omzetten in een verhaal, leert veel over zichzelf.

Veel volwassenen zetten het voorlezen stop van zodra kinderen zelfstandig leren lezen. Een spijtige zaak omdat vooral eerste lezers nog veel nood hebben aan voorlezen. Door contact met verhalen thuis en op school hebben zesjarigen naast een vrij grote passieve taalkennis, ook reeds een aantal verhaalpatronen opgeslagen. Bij het actief lezen moet de beginnende lezer daarop inleveren. Verhaaltechnisch zet hij immers een stap achteruit. Een verhaal dat opgebouwd wordt uit eenlettergrepige woorden en korte zinnen is meestal minder opzienbarend dan een doorsnee voorleesverhaal. Dat kan best ontmoedigend zijn, ookal omdat tijdens het aanvankelijk moeizaam spellen vaak ook de betekenis van een zin verloren gaat. Door het voorlezen blijft het einddoel in zicht: een positieve houding tegenover boeken stimuleren en bewaren. Wie volhoudt, kan straks zelf vlot verhalen lezen. Voorlezen zorgt er bovendien voor dat de passieve woordenschat en verhaalpatronen zich verder uitbreiden.

Belangrijk is om bij het kiezen van voorleesboeken en verhalen een goed ankerpunt in te bouwen. Het is fijn als boeken aansluiten bij wat er gaande is in het gezin en in de grote wereld: de wisselende seizoenen, de feesten van het jaar, vakantie, bijzondere gebeurtenissen zoals een verjaardag. Goed gekozen boeken scherpen de aandacht en zorgen voor gespreksstof. Op die manier kan ook de kringloop van religieuze feesten een duidelijke invulling en meer diepgang krijgen en dat helpt bij het ontwikkelen van een religieuze gevoeligheid. Boeken die hun inspiratie halen uit de Bijbel of God ter sprake brengen kunnen ouders ondersteunen bij de religieuze opvoeding.

Boeken bieden ook houvast wanneer kinderen geconfronteerd worden met traumatische gebeurtenissen in de eigen familie of in de bredere omgeving van vriendjes, klasgenootjes of buren. Echtscheiding, een ernstige ziekte, zelfdoding of overlijden kunnen voor kinderen en jongeren bedreigend zijn. Boeken kunnen helpen om moeilijke onderwerpen toch bespreekbaar te maken. De eigen ervaringen worden dan ingebed in een breder perspectief.

Over elk (moeilijk) onderwerp zijn er boeken geschreven voor lezers van verschillende leeftijdsgroepen. Grasduinen in de plaatselijke openbare bibliotheek of op websites zoals Spes-Leeswijzer, Boekenzoeker of Pluizer zet de volwassen begeleider een eind op weg.

Vanzelfsprekend is het ook altijd leuk om boeken voor te lezen waar je zelf van houdt of waar je als kind van hield. De klassieke sprookjes, de *Kikker en Pad*-verhalen van Arnold Lobel de boeken van Roald Dahl of van Jan Terlouw doen het nog steeds goed bij het jeugdig publiek. Ook oudere klassiekers zoals *Pinokkio* (Collodi), *Niels Holgersons wonderbare reis* (Selma Lagerlof) of *Alleen op de wereld* (Hector Malot) zijn geschikt voor een vakantieperiode. Die

boeken zijn vaak net iets te moeilijk en te dik voor jonge lezers om ze zelf te lezen. Ze zijn wel geschikt om in afleveringen voor te lezen. Bovendien kan de volwassen voorlezer dan moeilijke woorden of passages duiden. Op die manier maken kinderen kennis met klassieke werken die ze wellicht nooit zelf zouden lezen en ontdekken ze dat er meer is dan de gestroomlijnde Disneyversie. Echte boeken voorlezen verruimt immers het vaak beperkte beeld van boeken dat jonge lezers zelf opbouwen. Voor heel wat kinderen beperkt het leesavontuur zich tot strips of gemakkelijke serieboeken. Voorlezers kunnen een brede waaier van boeken aanbieden die soms een opstap bieden om zelf verder de boekenwereld te verkennen. Ronddwalen in jeugdboekenland hoeft voor de volwassenen niet eens een daad van zelfopoffering te zijn. Veel hedendaagse jeugdboeken spelen met dubbele bodems of zijn complex genoeg om ook een dubbelpubliek aan te spreken. De Harry Potter-reeks fascineerde zeker bij het verschijnen zowel jonge lezers als volwassenen. Dat geldt ook voor andere reeksen zoals de Twilight-reeks van Stefanie Meijer of de reeks *Morgen toen de oorlog begon* van John Marsden die zich in de nabije toekomst afspeelt. Tieners en adolescenten verwachten niet langer dat er voorgelezen wordt. Maar misschien biedt het samen lezen wel een meerwaarde. Ouders of andere volwassenen uit de omgeving die de boeken lezen waar ook de jongeren warm voor lopen, hebben alvast een boeiend gespreksonderwerp. De volwassene die meeleest of even grasduint in het boek kan openhartig zijn mening plaatsten naast of tegenover de boodschap van het boek. Bovendien helpt het samen lezen om de diepere betekenis in de boeken te ontwaren. Weinig jonge lezers kunnen spontaan de verschillende betekenislagen naar boven halen. Maar door samen te praten over het maatschappijbeeld in de Harry Potterverhalen of in de boeken van Jan Terlouw ontdekken ook jongere lezers die verborgen boodschap en kunnen ze uitgroeien tot kritische lezers die zich niet alleen laten inpalmen door het spannende avontuur.

Wat belangrijk is bij het voorlezen: aandachtig een boek kiezen dat de kinderen kan aanspreken, geldt nog meer voor de boeken die jongeren zelfstandig gaan lezen. Kinderen zijn evenzeer individuele lezers als volwassenen. Ze ontwikkelen een eigen smaak en voorkeur. Een goed boek dat door volwassenen aangeprezen wordt, zal daarom niet zomaar elk kind plezier bezorgen. De meeste kinderen houden van humor en van spannende verhalen, maar voor sommige kinderen wordt spanning al vlug te eng. Niet alle kinderen houden van fantasieverhalen. Vooral voor jongens is 'echt gebeurd' vaak een meerwaarde, maar ook boeken die aansluiting vinden bij de virtuele wereld van computer en games, vinden ze vaak aantrekkelijk. Tussen negen en twaalf komt het realistische boek sterker op de voorgrond. Het oudere lagere schoolkind verkiest herkenbare helden die door hun slimheid en handigheid de problemen zelf oplossen en houdt ook wel van informatieve boeken. Men spreekt in de literatuurstudie van de Robinsonleeftijd, verwijzend naar de boekenheld Robinson Crusoe. Stilaan nemen ook de genderverschillen toe. Jongens ontwikkelen een voorkeur voor het heldhaftige, meisjes eerder voor het gevoelsmatige. Vanaf twaalf jaar verkennen tieners verder de complexe wereld van gevoelens. De personages moeten voldoende herkenbaar zijn. Toekomstgerichtheid en inzicht in het verleden openen de weg voor nieuwe genres zoals de historische roman en het realistische probleemboek.

Wie kinderen aan het lezen wil krijgen, kan evenwel zelf best een boek ter hand nemen. In Groot-Brittannië startte men met succes een project waarbij vaders samen met hun zonen gingen lezen. Jongens laten het lezen sneller achter zich dan meisjes, ondermeer omdat lezen al te vaak als een vrouwelijke bezigheid gepercipieerd wordt. Dat is ook de mening van kinderboekenschrijver Tjibbe Veldkamp die vaders oproept om daar iets aan te doen.

Tijdens het colloquium 'Tijdgenoten' (27 februari 2013) getuigden boekenjuffen en bibliotheekmedewerkers over de invloed van leerkrachten op het leesgedrag van leerlingen. Een succesformule was 'Wat lazen de meester en de juf tijdens hun vakantie?' Meesters, juffen en ander schoolpersoneel kregen uit de bib een pakketje van vijf boeken met de uitnodiging om ze tijdens de vakantie te lezen. Via foto's en korte recensies hadden ze het nadien op school over hun favoriete vakantielectuur. Het positieve effect van die leesactie was meteen merkbaar bij de leerlingen.

Tot besluit

Verhalen vertolken en bewaren de waarden die leven in een samenleving en fungeren zo als motor van de grote cultuur, maar ze creëren ook zin en betekenis in het leven van elk individu. Of we heel jong zijn of oud, we hebben taal en verhalen nodig om onszelf en de ander te begrijpen, om zin te geven aan de complexe wereld die ons omringt.

Verhalen blijven hangen in ons geheugen. Daarom zijn jeugdauteurs bevoorrechte gidsen. Met hun verhalen vullen ze de prille geest van jonge lezers. Hun authentieke boodschap, misschien versterkt door een dosis nostalgie, vindt een plaats in het brede reservoir van ideeën en inzichten, waaruit we onze alledaagse wijsheid putten. Een mooi voorbeeld van de blijvende impact van een jeugdauteur is de succesvolle actie van Astrid Lindgren voor dierenwelzijn. Via een aantal artikels in de krant wist deze gerenommeerde jeugdauteur de Zweden – haar vroegere lezers – zo te beïnvloeden dat een aantal fundamentele veranderingen in verband met het kweken van dieren in wetten werden verankerd.

Heel wat jeugd- en kinderboeken bevatten impliciet een pleidooi voor waarden die volwassenen belangrijk achten en

die ze graag willen meegeven aan kinderen. De filantropijnen wisten dit reeds. Je kan je wijze inzichten beter delen via een goed verhaal dan via saaie lessen. Het verhaal van *Soldaat Peaceful* (Morpurgo) confronteert de lezer met de waanzin van de oorlog en wie zich laat inpalmen door *Tobie Lolness* (Timothée de Fombelle) leert waarom we zorgzaam moeten omgaan met de aarde en met elkaar.

Het aanbod van jeugdboeken is zo ruim dat er beslist voor elk jonge lezer een passend en boeiend boek te vinden is. Even mee rondneuzen in de bibliotheek en de tijd nemen voor informatie over het betere jeugdboek in De Bond, Kerk en Leven of op websites als Leeswijzer en Boekenzoeker levert materiaal op waarmee je misschien aan de slag kan.

Maar wie kinderen aan het lezen wil krijgen, geeft best het goede voorbeeld.

Lijst van jeugd- en kinderboeken

BECKMAN, Th., *Kruistocht in spijbroek*, Rotterdam, Lemniscaat, 1971.
CROWTHER, K., *Kleine Man en God*, Wielsbeke, De Eenhoorn, 2011.
DE FOMBELLE, T., *Tobie Lolness*, Amsterdam, Querido, 2007.
DE KINDER, J., *Rood of waarom pesten niet grappig is*, Wielsbeke, De Eenhoorn, 2013.
HOF, M., KUIJPERS, I., *Als niemand kijkt*, Amsterdam, Querido, 2009.
HOFFMANN, H., *Piet de Smeerpoets*, Amsterdam, H.W.J. Becht, s.d. [1844].
KÄSTNER, E., *Emiel en zijn detectives*, Antwerpen, De Standaard, 1982, [1929].
KINNEY, J., *Het leven van een loser*, Utrecht, De Fontein, 2009.
KUSTERMANS, P., *De langste weg*, Averbode, Altiora, 1984.

LINDGREN, A., *Pippi Langkous komt thuis*, Amsterdam, Ploegsma, 1983.
MCKEE, D., *Jij begon! Nee jij*, Amsterdam, Ploegsma, 2005.
MOEYAERT, B., ERLBRUCH, W., *De Schepping*, Amsterdam, Querido, 2003.
MORPURGO, M., *Soldaat Peaceful*, Antwerpen, Facet, 2004.
POZNANSKI, U., *Erebos*, Rotterdam, Lemniscaat, 2011.
ROWLING, J.K., *Harry Potter en de relieken van de dood*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 2007.
RUSSELL, R.R., *Dagboek van een muts*, Utrecht, De Fontein, 2012.
SIMOEN, J., *Slecht*, Amsterdam, Querido, 2007.
TERLOUW, J., *Koning van Katoren*, Rotterdam, Lemniscaat, 1971.
TERLOUW, J., *Zoektocht in Katoren*, Rotterdam, Lemniscaat, 2007.
VAN ALPHEN, H., *Proeve van kleine gedigten voor kinderen*, Utrecht, Wed. Jan van Terveen en Zoon, 1778.
VAN DE VENDEL, E., ANOUSH, E., *De gelukvinder*, Amsterdam, Querido, 2009.
VAN VELZEN, E., *Jonge Vlieger*, Rotterdam, Lemniscaat, 2013.

HET VERHAAL DOORGEVEN

FILOSOFEREN MET KINDEREN IS ALTIJD EEN BEETJE REIZEN

Christa Borré

Christa Borré is al jaren aan de slag
in de Basisschool Don Bosco te Heverlee.
Momenteel is ze lerares in het tweede leerjaar.
Ze behaalde het attest van 'filosofisch gespreksleider'
via de specifieke lerarenopleiding aan het CVO,
de Oranjerie, in Diest.

Vrijdagmorgen, op de trein van Leuven naar Genk. Ik zet me knusjes aan het raam met een boek over filosoferen met kinderen. Het is rustig in de trein tot in het station van Landen. Gezwind stappen er eersteklassertjes met hun juffen op. Plots steekt een kind het gangpad over naar mij toe. Ze heeft mijn bladwijzer met hoedjes opgemerkt. Een heel spontaan gesprek ontspint zich. Heerlijk om mijn theoretisch boek over filosoferen met kinderen even naar het bagagerek te verstouwen en met deze kinderen naar de praktijk over te stappen. Anderen komen er schoorvoetend bijzitten. De juffen houden plichtsgetrouw een oogje in het zeil. Eerst vraag ik welk hun lievelingshoedje is. Vrij vlug golft het gesprek van hun lievelingshoedje naar een filosofische vraag. Als je je piratenhoed, je fez of je prinsessenkroontje afzet, ben je dan nog steeds dezelfde persoon? De meningen zijn verdeeld. Eén kind oppert dat je zonder hoofddeksel geen macht meer hebt. Een nieuw geboren vraag ziet het licht. Wat is macht? Het nadenken hierover wordt even later opgeschort. Hun eindbestemming Bokrijk is immers in zicht.

Een beschouwing van een van mijn mooiste, filosofische gesprekken vormt het eerste deel van mijn ervaringsbericht. Filosoferen met kinderen kan zo eenvoudig zijn. Vanuit de verwondering om een simpel voorwerp ontstond er een spontane, diepzinnige dialoog.

Wil jij morgen met jouw kinderen filosoferen, dan vind je in het tweede deel een aantal sleutels om er mee aan de slag te gaan. Ook een geplande filosofeeractiviteit in de klas is een verrijkende ervaring voor de kinderen en voor jezelf. Waarop wachten om er mee te beginnen?

I HET FILOSOFISCH TREINGESPREK

Niemand kon vermoeden welke mooie ervaring mij te wachten stond, toen ik die vrijdagmorgen in Leuven op de trein stapte. Het leek een alledaagse treinrit te worden tot een groep enthousiaste kinderen een zitplaats zocht in mijn wagon.

De aanleiding tot het latere filosofisch gesprek, was een bladwijzer die verwondering opwekte bij een meisje uit de groep. Dat leidde tot een spontane vraag: een gesloten ja/neen-vraag. Ze vroeg of ze mijn bladwijzer mocht hebben. Ik vroeg haar vriendelijk *waarom ze in die bladwijzer met hoedjes geïnteresseerd was.*

Deze eerste open vraag, die vele antwoorden inhield, was de start van ons filosofisch gesprekje. Deze kinderen op de trein kende ik helemaal niet en ik stelde me ontvankelijk op. Ook had ik geen vooropgezette vraag of verwachting, zoals bij andere, voorbereide filosofische gesprekken in de klas. Het was genieten van het onverwachte dat ik zomaar in de schoot geworpen kreeg: het gezellig samenzijn en de vreugde om het pril onderzoeksmoment.

Na het oppervlakkig heen en weer praten, begon ik door te vragen met een tweede filosofische vraag *'Waarom vind je dat de leukste hoed?'* Zo'n vraag leert kinderen nadenken en hun mening verwoorden. Dit argumenteren gebeurt te weinig in de omgang met kinderen. Bij het bespreken van een verhaal in de klas blijven we vaak aan de oppervlakte. Het beperkt zich meestal tot de nieuwe woordenschat, inhoudsvraagjes en het aanstippen van gevoelens (blij, bang, boos ...). Dikwijls eindigt het met het kale zinnetje 'Ik vond het een leuk verhaaltje!' of 'Ik vond het niet leuk'.

Van deze open vraag reisden we dan verder naar de derde filosofische vraag. *'Als je je hoedje afzet, ben je dan nog dezelfde persoon?'* De antwoorden waren uiteenlopend.

Op dat moment vroeg het van mij een tactisch spel. Ik onthield wie wat zei, probeerde eenieders mening te horen en stuurde als gespreksleider. Dat is het moeilijkste in een gesprek omdat ik een bepaalde richting uitging en wou dat iedereen betrokken bleef bij de situatie. De neen-zeggers brachten argumenten aan terwijl de ja-zeggers hun mening tijdelijk op een zijspoor plaatsten, luisterden en repliceerden. Het ging er niet om wie gelijk had maar *waarom* iemand dit zei. Voor sommige kinderen was dat heel moeilijk. Ze wilden hun ding kost wat kost vertellen. Ik probeerde hen op dat moment te leren luisteren én openstaan voor wat de andere zei. Het antwoord van één neen-zegger deed me dan beslissen. Zijn argument was: 'Neen, want zonder kroon heb je geen macht meer!' Mijn belangstelling om te weten wat macht is door de ogen van een groep zevenjarigen was gewekt.

Ik formuleerde dan kort en duidelijk een vierde filosofische vraag, *'Wat is macht?'*. Ook onderzocht ik of iedereen de vraag verstond en liet ze hertalen tot *'Wanneer ben ik de baas?'* De kinderen leerden van elkaar wat zij onder macht verstaan, hoe zij zelf in situaties macht en onmacht ervaren. Hun leefwereld en hun waarheid werden zo ook de mijne. Het werd me opnieuw duidelijk dat tijdig even stilstaan en weer verder graven met open vragen, kinderen helpt inzien waarover het gaat. Ze krijgen zo kansen om logisch na te denken, hun gedachten uit te spreken en te luisteren naar elkaar. Zo voelen ze zich een volwaardige deelnemer aan het gesprek. 'Ik mag er zijn om wie ik ben en om mijn waarheid, niet omwille van mijn status als leerling of leerkracht. Dit wil ook zeggen, dat als ik als kind niet wil praten, ik er ook niet toe verplicht word.' Als filosofisch gespreksleider kan ik wel

aansporen en uitnodigen tot het vragen stellen en antwoorden formuleren.

Achtergrondgeluiden verraadden dat hun bestemming in zicht was. Het was tijd om het gesprek af te ronden met *de uiteindelijke vraag wat we ontdekt hadden*: macht heeft niet alleen te maken met een hoofddeksel en is niet voor eeuwig en altijd.

Toen de trein in het station van Bokrijk aankwam, had iedereen zijn jas aan en zijn tas mee. Hun rugzakjes zagen er uiterlijk nog hetzelfde uit. Ik hoopte stiekem dat er iets van deze filosofische ervaring in hun rugzakje verzeild was. Nog even dag zeggen en nieuwe belevenissen stonden hen te wachten. De kinderen stapten af. Ik reisde verder in gedachten hoe ik een vervolg zou breien aan dit gesprek mochten deze kinderen in mijn klas zitten. Een filosofisch gesprek kent immers geen einde. Er zitten zoveel vragen en antwoorden in een kinderhoofd. Gelukkig maar! Ook hield ik mezelf, als filosofisch gespreksleider, over deze ervaring een spiegel voor.

Het is steeds mijn bedoeling om mij tussen de kinderen te plaatsen met een houding van niet-weten. Op de trein lukte me dat heel goed. Als ik in de klas filosofeer met mijn kinderen verloopt dit niet steeds zoals het hoort. Ik ben dan vaak eerder leerkracht. Dan stel ik vragen in functie van het antwoord dat ik verlang. Dit is de basis van een leergesprek en niet van een filosofisch gesprek. Er is dan geen sprake meer van een dialoog.

Hier had ik geprobeerd om deze kinderen te laten *kijken* – de ontdekking van de bladwijzer –, hen te *leren zien* – wat een hoedje met jou kan doen – en wat leidde tot *inzien* – waartoe macht in staat of niet in staat is.

II DE ZES SLEUTELS OM TE FILOSOFEREN IN DE KLAS

Niet alleen kinderen stellen veel vragen. Wanneer wij als leerkracht of opvoeder met hen willen filosoferen, komen er bij ons ook heel wat vragen naar boven.
Wat is nu eigenlijk filosoferen met kinderen?
Waarom is dit in het groeiproces van kinderen zo belangrijk?
Wie kan filosoferen?
Hoe pakken we het aan?
Waar kunnen we zo'n filosofisch gesprek voeren?
En uiteindelijk, wanneer kunnen we filosoferen?
De antwoorden hierop zijn zes sleutels waarmee we nadien aan de slag kunnen gaan.

De eerste sleutel beantwoordt de vraag wat filosoferen op kindermaat inhoudt.
Het is niet het ontrafelen van de ideeën van grote filosofen uit de wereldgeschiedenis, die ontegensprekelijk vorming en achtergrond bieden. Filosoferen is in dialoog met jezelf en de anderen vragen, geïnspireerd door verwondering, oprecht onderzoeken en zo nauwkeurig mogelijk trachten te beantwoorden. Aan kinderen kunnen we gerust zeggen dat we diep gaan nadenken. We laten hen kijken, leren hen zien en inzien.

Kinderen laten kijken is een ding. Het is een pure, visuele waarneming doorheen hun gekleurde bril en met hun emoties. 'Kijken' blijft bij de buitenkant van mensen en dingen. Kinderen leren 'zien' gaat verder. Dan houden we rekening met wat zich van binnen in mensen en dingen afspeelt. Wanneer een kind antwoordt op de vraag wanneer iemand of iets *mooi* is, *analyseren* we samen elkaars gedachten. S*peculeren* gebeurt dan bijvoorbeeld bij de vraag wat er zou gebeuren indien die linde op het speelplein zou

kunnen praten. Hoe zou die reageren op de kinderen die aan zijn takken trekken? Of wanneer na het beluisteren van een verhaal, de kinderen zelf vragen formuleren die voorbij het inhoudelijke gaan. Dan krijgt de verbeelding alle kansen. Door te luisteren naar wat een ander kind verwoordt, leren ze zich inleven en hierover vragen te stellen. Dan 'zien' kinderen met hun hart. Ze komen tot 'inzien' als we ze laten nadenken en zo tot een consensus komen. Tegelijk mogen ze ervaren dat iemand zijn mening kan en mag 'herzien'.

Uiteindelijk vraagt filosoferen om onze handen uit de mouwen te steken. Blijven we alleen bij het nadenken, dan herleidt zich dit tot een hype van veredelde gesprekjes met minivolwassenen. Een filosofische reis met kinderen heeft echter een menselijker en breder perspectief!

De *tweede sleutel* biedt een antwoord op de vraag waarom filosoferen de moeite, zelfs veel moeite, waard is!
Vanuit de verwondering leren kinderen het vanzelf-sprekende in vraag stellen. Waarom-vragen die bij hen leven en eigen zijn aan het leven en het opgroeien. Dit kan spontaan gebeuren maar ik kan ook een handje helpen. Wanneer ze kunnen kennismaken met kunstvormen zoals poëzie, muziek, verhalen, beeldhouwkunst ... of gewoon met een bloeiende tak van de hazelaar vooraan in de klas. Kinderen komen dan in contact met schoonheid en met het wonder van de natuur. Dit maakt emoties los en schept energie. Eerbied en zorg voor de natuur voedt ook het religieuze gevoel. Een opstapje om van kinderen dankbare levensartiesten te maken!

Een andere reden is dat filosoferen zorgt voor samen-horigheid, geborgenheid en het wederzijds vertrouwen in de klas. Vooral dat laatste is zo belangrijk. Het zorgt ervoor dat zowel de kinderen als de leerkracht zich kwetsbaar durven opstellen. Een zoekende juf, die ook geen antwoord heeft op

bepaalde vragen en kinderen, die met veel vragen zitten, zijn samen onderweg en worden zielsverwanten. Het vraagt van elke partij een blijvende inzet om voor een fijn leer- en leefklimaat te zorgen.

Wederzijds vertrouwen is noodzakelijk om te kunnen openbloeien en groeien. Juist dat doorgroeivermogen hebben kinderen nodig. Soms hebben kinderen al veel meegemaakt wanneer ze in onze klas binnenkomen en beschikken niet over de nodige ankerpunten voor het leven. Ik denk daarbij ook aan de kinderen die in september niet met een schone lei beginnen omdat ze reeds een etiket – zoals hyperkinetisch, autistisch, weinig stabiele thuissituatie … – opgeplakt kregen! Filosoferen kan dan wat nestwarmte bieden.

Filosoferen leert kinderen ook kritisch en ruimer denken. Alle vormen van media geven ons elke dag een overvloed aan informatie. Wanneer reclame voor kinderen informatie wordt en andere vormen van informatie niet kritisch bekeken worden omdat 'het op internet staat', kan leren nadenken weerwerk bieden.

Dat ruimer denken gebeurt wanneer de verwondering verandert in verontwaardiging. We laten ons dan op een andere manier door de werkelijkheid verrassen. Wanneer op school de waterleiding tijdelijk afgesloten is, omwille van werken bijvoorbeeld, kan dit een aanleiding zijn om te filosoferen over water. Kinderen ervaren zelf wat het is als er geen druppel water uit het drinkfonteintje komt! Hoe kan dat nu?! Toch is het dagelijkse kost voor zoveel kinderen elders in de wereld. Wat betekent water dan voor jou, voor mij, voor anderen? Met een vraag als concreet actiepunt: 'Hoe gaan we vanaf nu met drinkwater om?'

Ruimer denken biedt ook de kans om verder te reizen in een godsdienstig landschap. Op dat moment is filosoferen

een voorbode tot theologiseren.[1] Van een lek in de waterleiding, ga je filosoferen rond de betekenis van water en beland je bij een beleving en bespreking van een Jezusverhaal uit het Nieuwe Testament. In Galilea raakt een Samaritaanse vrouw, die water put, in gesprek met Jezus. De verwondering over de beeldspraak van het water dat Hij geeft, is een boeiende uitdaging om ook met kinderen na te denken wat Jezus met dat Levende Water bedoelt en hoe we dit hertalen naar ons samenleven in de klas. Water weer anders bekeken!

Omgekeerd kan theologiseren een aanleiding zijn tot filosoferen. Bij het thema 'Sterk zijn daar ben je mooi in. Mooi zijn daar ben je sterk in!', bijvoorbeeld, vertolkte de eerste vertelplaat waarop enkel David en Goliath afgebeeld waren meer dan woorden kunnen zeggen.[2] Bij de vraag wie voor hen de sterkste was, is het onnodig te schrijven wie de kinderen aanwezen. Fijn om hen te verschalken! Nadien beluisterden ze het verhaal en praatten we samen over de inhoud waar ook hun visie omtrent de inhoud en de vorm van het verhaal tot uiting kwam. Het was de bedoeling om bewust vanuit een Bijbelverhaal te vertrekken omdat kinderen nog weinig in aanraking komen met dit soort verhalen, zeker niet met deze uit het Oude Testament.

'Wie kan er filosoferen?', is onze *derde sleutel*.
Wanneer kinderen loskomen uit hun eigen denkwereldje en zich kunnen verplaatsen in andermans ideeën, kan ik met hen

---

(1) KUINDERSMA, H., VALSTAR, J., *Verwonderen & ontdekken*, in www.verwonderenenontdekken.nl.

(2) BERGHMANS, H., EVRARD, G., *Bijbelverhalen in beeld. Oude Testament: Het verhaal van God en de mensen (16 verhalen)*, Averbode, Altiora, 2002.

filosoferen. Natuurlijk zal de verwondering van een kleuter uit de derde kleuterklas anders zijn dan die van een leerling uit het zesde leerjaar. Voor de eerste kan een vallend herfstblad nog een buitelend, gekleurd vraagteken zijn. De twaalfjarige kan dit perfect duiden vanuit zijn lessen wereldoriëntatie. Hij zit vaak met andere vragen rond zijn veranderende identiteit en zijn plaats in de groep. Als filosofisch gespreksleider stel ik me neutraal op. 'Ik weet dat ik niets weet!', de beroemde uitspraak van Socrates, kan hier een goede leef- en leersleutel zijn.

De *vierde sleutel* toont hoe je aan filosoferen op kindermaat kan beginnen. De *voorbereiding*, het *verloop* en de *verwerking* van een geplande activiteit heb ik hieronder samengevat.

De voorbereiding

- Een kringopstelling nodigt uit, zodat iedereen elkaar kan zien.
- Ik zorg voor een symbool, een liedje ... Het is een duidelijk signaal dat we gaan nadenken.
- Er is een aanleiding. Dit kan een gedicht, een kinderboek, een ervaring van een van de kinderen, een kunstwerk zijn. Iets of iemand uit de leefwereld van de kinderen.
- Ik voorzie een korte, duidelijke startvraag. Bijvoorbeeld: 'Wie is een held?', 'Wanneer is iets echt?' ... Ik kan een mindmap inschakelen. Dat is een schematische voorstelling waarop ik centraal het thema of de filosofische vraag schrijf. Op de zijtakken komen de gebrainstormde ideeën van de kinderen. Wil ik de vraag van de kinderen laten komen, dan vind ik voldoende aanknopingspunten op een zijtak. Een mindmap biedt concentratie- of taalzwakke kinderen altijd een steun.

- Ik stel een onderzoeksplan op. Dit plan is een lijst met filosofische vragen. Dit zijn soorten vragen waarop het antwoord en de methode om het antwoord te vinden niet of nog niet vastligt.[1] Die vragen hou ik achter de hand wanneer het gesprek overgaat in het vertellen van details, in discussiëren of gewoon stilvalt. In praktijkboeken kan je kant-en-klare onderzoeksplannen vinden.[2] Als je pas begint te filosoferen, zijn dit handige hulpmiddelen. Bij het hogervermelde thema rond mooi en sterk zijn, zou je bijvoorbeeld volgende vragen kunnen formuleren. *Wie is sterk? Wanneer ben je sterk? Eens sterk, altijd sterk? Kan een dier ook een held zijn? Wie is een held: iemand die onder grote belangstelling een drenkeling uit het water haalt of iemand die in zijn eentje een gekwetst vogeltje verzorgt? Wat is mooi zijn? Waarom vind jij dat? Kan iets mooi en toch lelijk zijn? Als de meester zegt: 'Dat heb je mooi gedaan!' Wat bedoelt hij daar, volgens jou, dan mee? ...*
- Ik bereid een verwerking voor (creatieve schrijfopdracht, knutselwerk) en plan dit in mijn agenda bij taal, muzische opvoeding, wereldoriëntatie ...

Het verloop

- Ik voorzie een stiltemoment om tot rust en verwondering te komen.
- Ik licht de aanleiding toe, lanceer de startvraag en onderzoek of iedereen ze begrijpt.
- Ik herhaal de gespreksregels. Deze regels kan ik trouwens bij het begin van het schooljaar tot thema voor een filosofisch gesprek maken.

---

(1) POPPELMONDE, W., WYFFELS, D., *Klassevol filosoferen. Handboek voor leerkrachten*, Mechelen, Plantyn, 2008.

(2) LAMBRECHTS, B., *Wat zit er achter de wolken? Leidraad voor filosoferen met kinderen*, Mechelen, Plantyn, 2008.

- Ik zorg dat volgende vier vaardigheden aan bod komen: *doorvragen* ('Andries, wat bedoel jij daarmee?'), *relateren* ('Wat Josse zegt, sluit dat aan bij wat Astrid zegt?'), *stimuleren* om zelf of aan elkaar vragen te stellen ('Thomas, heb jij zelf nog een vraag over sterk en/of mooi zijn?') en *samenvatten* ('Wie kan eens samenvatten wat we nu al gehoord hebben over mooi zijn?')
- Ik houd een gesprekje over het gesprek. Het is een onderzoeksactiviteit. We kunnen verwoorden wat we *ontdekt* hebben en samen tot een consensus komen. 'Een pester kan nooit een held zijn!', bijvoorbeeld.

De verwerking

- De verwerking kan op vele manieren gebeuren: een gedichtje schrijven, een verhaal naspelen in een toneeltje of poppenkast, de bevindingen en nieuwe vragen noteren in een filosofeerschriftje, een eigen mindmap maken, een evaluatieblaadje invullen …

Waar we kunnen filosoferen, wordt onze *vijfde sleutel*. Aan de rand van de zandbak, rond de keukentafel, in de bibliotheek, op de speelplaats, in de klas en op de trein. Overal waar kinderen elkaar ontmoeten en zich vooral 'thuis' voelen, kan je filosoferen.

Wanneer we kunnen filosoferen op kindermaat, ontdekken we met onze *zesde sleutel*. Wanneer een kleuter je 's morgens op de speelplaats vraagt waarom zijn tandje zomaar uitvalt, kan je gewoon de vraag terugkaatsen en vragen wat hij er zelf van denkt. Dat kan grappig of serieus uitdraaien maar op speelse wijze oefenen we zo hun denken. Dit kan bij occasionele gesprekken.

Het kan tijdens een vast moment in de lessen taal, wereldoriëntatie, godsdienst, muzische opvoeding. In september start ik met het wekelijks voorlezen van een hoofdstukje uit een kinderboek om hun auditieve waarneming aan te scherpen. De overhand van visuele prikkels in hun leefwereld belet hen vaak om gericht te luisteren. Ook de schoonheid van taal wordt anders geproefd en het verlangen naar het volgende hoofdstuk smaakt zoet! Het eerste filosofisch gesprek begint bij een tros druiven, gelegd in het midden van de kring. Louter vragen stellen aan die druiven, is dan aan de orde. Later distilleren we hier samen filosofische vragen uit. Vanaf oktober staat filosoferen met deze kinderen uit het tweede leerjaar regelmatig op het menu.

TOT SLOT

Onze filosofische reis zit erop! De berichten over mijn treinervaring met de hoedjes en de zes sleutels hielden jullie gezelschap. Filosoferen met kinderen is altijd een beetje reizen op twee essentiële sporen: samen nadenken over een filosofische vraag en via dialogeren tot een consensus komen. Het is en blijft een kwestie van veel oefenen. Uiteindelijk vraagt filosoferen om de handen uit de mouwen te steken.

Vanuit de verwondering is het een gezamenlijke onderzoeksactiviteit van vragen en antwoorden, een evenwicht zoeken tussen verbeelding en logisch denken en vooral van genieten in wederzijds vertrouwen.

Kinderen laten kijken, hen leren zien om samen tot een 'inzien' te komen, werkt verruimend. Kinderen en leerkracht worden zielsverwanten. Verontwaardiging belet hen om in te dommelen en zo een stuk van de treinreis te missen.

Filosoferen kan een opstapje zijn naar theologiseren en vice versa.

Om van kinderen echte levenskunstenaars te maken, hebben zij, net als volwassenen, levenslang doorgroei-vermogen en vitaliteit nodig. Als filosoferen op kindermaat hierbij een steentje kan bijdragen, is onze reis geslaagd!

HET VERHAAL DOORGEVEN

VERHALEN(F)LUISTERAARS GEVRAAGD

Over het belang van narrativiteit en hermeneutiek in het onderwijs

Paul Van Haute

Paul Van Haute is inspecteur-begeleider godsdienst en
schoolbegeleider van de secundaire scholen
van het Don Bosco Onderwijscentrum
in de Pedagogische Begeleidingsdienst
van de Salesianen van Don Bosco

I EEN SPREKEND VERHAAL ALS OUVERTURE[1]

Na zijn maandenlange omvaart bracht mijn broer als aandenken voor zichzelf, maar ook voor elk van ons een schelpje mee. Grote, kleine en nog kleinere, maar stuk voor stuk prachtexemplaren. Bij het uitdelen van deze schelpgeschenken had hij telkens weer een onverwacht boeiend verhaal over wat hij op die reis had meegemaakt. Geen opschepperige opsomming van waar hij overal was geweest. Wel verhalen over wat hij had beleefd, wat hem had verheugd, waar hij door geraakt werd, wat hem deed nadenken, waardoor hij vertrouwen kreeg of troost, hoe hij het geloof terugvond bij in onze ogen 'primitieve' volkeren. Het waren telkens belevenissen die het reizen ver overstegen. Ervaringen die hij zijn hele leven mee zou dragen. Het is in de loop der jaren een indrukwekkende schelpenverzameling geworden uit alle zeeën die hij ooit heeft bevaren.

Nu, jaren later, vaart mijn broer al lang niet meer, maar zijn schelpenverzameling gaat nog altijd mee. Ze lijkt door de ouderdom zelfs nog mooier geworden. En als hij bij gelegenheid broers en zusters, kinderen of kleinkinderen op bezoek krijgt, vraagt steevast een van hen: 'Opa, ik kies er een schelp uit en jij doet dan het verhaal dat bij dit schelpje past.' En dan volgt een onveranderlijk ritueel. Heel voorzichtig brengt hij de schelp aan zijn oor. Dan terwijl hij zijn ogen langzaam sluit, is het alsof zijn oren helemaal open gaan. Hij hoort het golven, ruisen, bruisen, de branding of het stormen van de zee met alles wat hij daarbij heeft beleefd. Heel rustig komt dan zijn verhaal. Hetzelfde verhaal van toen hij voor het eerst die

---

(1) Voor deze ouverture heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de ouverture van Paul Van Praet in GREGOIRE, J., *366 Hoorschelpen ... die zingen van de zee. 366 kortverhalen voor de sta(a)rt van elke dag*, Groot-Bijgaarden, Don Bosco Experience, 2006.

schelp meebracht en toch ook steeds anders. Het verhaal wordt niet vergroot, verkleind of aangedikt. Het is alsof het verder wordt uitgediept. Na al die jaren krijgen zijn verhalen meer en meer betekenis. Hij ziet nu het verband met al wat hij meemaakt.

II OVER VERHALEN GESPROKEN

Af en toe denk ik met heimwee terug aan mijn jeugdjaren in het internaat van Don Bosco Kortrijk en op het speelplein van Oud-Heverlee. Als geboren verhalenvertellers slaagden enkele salesianen en leerkrachten erin om hun gehoor met open mond te doen luisteren. Phil, Jos, Bernard, Alix, Charly en Franske gingen verder dan enkel het evoceren van die verhalen. Ze brachten mij in een hermeneutisch proces en daagden me uit om die verhalen zelf te interpreteren en op mijn eigen leven te leggen.[1] Hun verhalen gingen in mijn hoofd een eigen leven leiden en kregen een steeds grotere betekenis en diepgang. Waarschijnlijk hebben zij een rol gespeeld in mijn latere keuze om godsdienstleerkracht te worden.

Op het moment zelf had ik niet door dat deze salesiaanse verhalenvertellers hun inspiratie haalden bij hun stichter. Na het volgen van de cursus 'Don Bosco en zijn erfgoed' bij Don Bosco Vorming & Animatie is dat inzicht bij

(1) Hermeneutiek is de kunst en de studie van het interpreteren. Door middel van de hermeneutische methode geven mensen betekenis aan geschreven teksten, metaforen, (bewegende) beelden ... Die betekenis hangt niet alleen af van de context waarin een woord, een foto of een symbool gebruikt wordt, maar ook van de gemoedsgesteltenis, het abstractievermogen, de levensbeschouwing van de interpretator.

mij gegroeid. Mijn lectuur voor het historisch werkje tijdens het eerste cursusjaar maakte mij duidelijk waarom salesiaanse opvoeders zo vaak verhalen vertelden.[1] Don Bosco was zelf immers een verhalen- en vooral dromen(f)luisteraar. Een uitspraak van Aldo Giraudo illustreert wat ik bedoel. 'Als kind groeide Don Bosco op in een agrarisch milieu met een sterke narratieve traditie. De zin van het bestaan en de belangrijke levenswaarden werden er in verhalen mondeling doorgegeven. De mensen integreerden de eigen identiteit via de levensbeschrijvingen van heiligen, de evocatie van Gods ingrijpen in het bestaan, de familieverhalen en de symbooltaal van oude legenden. Vanuit die volkse en christelijke tradities erfde Don Bosco de liefde voor en de gave van het woord en ontpopte hij zich tot een meester in het vertellen. Hij sprak de fantasie van zijn luisteraars aan en bracht de personages uit zijn verhalen tot leven. Door zijn boeiende verhaallijnen en het uitspelen van contrasten wist hij de aandacht van zijn toehoorders vast te houden en hen als het ware de verhaalde ervaringen en emoties zelf te laten beleven. Don Bosco kende de impact van een goed verhaal en stelde zijn talent in dienst van zijn zending. Via dit medium kon hij zowel het verstand als het hart aanspreken en de waarden die hem ter harte gingen in anderen laten ontkiemen en wortel schieten.'[2]

---

(1) MAYER-SKUMANZ, L., *Loop naar de pomp! En 20 andere Don Boscoverhalen*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2004. BOSCO, G., *Herinneringen aan het Oratorio van de H. Franciscus van Sales van 1815 tot 1855*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2008. BOSCO, G., *Opnieuw van Don Bosco vertrekken. Geschriften & getuigenissen 1845-1877*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2008. BOSCO, G., *Opnieuw van Don Bosco vertrekken. Geschriften 1877-1888*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2012.

(2) SCHAUMONT, C., *Da mihi animas ... Keuzes en bezieling in het leven van Don Bosco*, Kapellen, Halewijn, 2010, p. 4.

(Levens)verhalen spreken mensen aan. Dit valt me op wanneer ik in de trein kaartende collega's van een of ander departement en taterende tieners op weg naar hun school beluister. Of wanneer ik in de lerarenkamers van Don Bosco-scholen flarden van gesprekken opvang. Alleen zijn de klassieke parabels, minneliederen, heiligenlevens en fabels nu vervangen door moderne multimediale verhalen. Ik denk dan aan bepaalde Youtube-filmpjes, soapseries, popsongs en clips met een sterke boodschap. Of aan hedendaagse sprookjes van Toon Tellegen en Eric Emmanuel Schmitt en de Bijbelverhalen van Nico ter Linden. Ook televisieprogramma's als die van Rudi Vranckx, Jan Leyers of Annemie Struyf en fotoreportages van Lieve Blancquaert hebben een grote narratieve waarde. Verhalen zijn nog altijd in. Mensen herkennen er zich in. Ze doen dromen hoe het leven er zou kunnen uitzien. Sommige verhalen openen een nieuwe wereld, een na te streven ideaal. Andere houden een spiegel voor maar bieden tegelijk de vrijheid om er al dan niet in te kijken. Verhalen trekken aan, dagen uit, confronteren, doen nadenken en twijfelen. Ze brengen tot dialoog. Op de juiste manier aangebracht zetten ze mensen in beweging. Zeker niet exemplarisch, belerend of moraliserend. Ook niet om een overtuiging te bewijzen en door te drukken. Dan haken mensen af omdat ze zich in de val gelokt en gefnuikt voelen.

III OVER EEN WONDERLIJKE VERHALEN(F)LUISTERAAR

Echte verhalenvertellers verstaan de kunst om hun toehoorders te doen luisteren naar hun eigen levensverhaal. Jezus van Nazareth was zo iemand. Hij liet mensen op verhaal komen. Met oprechte interesse luisterde hij naar wat zijn leerlingen, Martha en Maria, de rijke jongeling, Nikodemus, de blinde Bartimeüs, de Romeinse honderdman

en zoveel anderen te vertellen hadden. Zelden deed hij een inbreng die een vrije interpretatie of een open dialoog in de weg zou staan. In de plaats daarvan stelde hij symbolische handelingen. Hij spuwde op de grond en bestreek met de modder de ogen van een blinde. Hij schreef in het zand toen de Schriftgeleerden en farizeeërs hem vroegen of een overspelige vrouw, zoals de wet voorschreef, gestenigd moest worden. Wat hij precies schreef, zullen we nooit te weten komen. Dat is trouwens ook niet zo belangrijk. Het gebaar zelf vormt een antwoord op zich. Straks steekt de wind op en veegt de woorden weg. Geregeld daagt hij zijn toehoorders uit met een wederwoord of een vraag. 'Wat wil je dat ik voor je doe?' vraagt hij aan de blinde die hem aanspreekt. 'Wie zonder zonden is, mag de eerste steen werpen', antwoordt hij aan de omstaanders bij de overspelige vrouw. Zo legt hij de verantwoordelijkheid en de keuze bij de mensen zelf, zonder het van hen over te nemen. Sommige gaan volmondig in op Jezus' uitnodiging en volgen hem op zijn weg. Anderen staan niet open voor zijn verhaal en zetten hun eigen levensweg voort.

Vooral in de parabels en gelijkenissen ontdekken we Jezus' narratieve en hermeneutische talenten. Door netelige vragen te stellen, pogen de farizeeërs om Jezus in de val te lokken. Hij verstaat echter de kunst om onrechtstreeks te antwoorden. Wie kan er nu iets hebben tegen een verhaaltje over een schat, een parel, een schaap, een mosterdzaadje, een weglopende zoon en zijn vader, een bruidsmeisje, een weduwe of een arbeider? Op zich eenvoudige en herkenbare beelden die drager worden van een duidelijke en niet vrijblijvende boodschap.

Er gaat een grote kracht van hem uit omdat hij de luisteraars weet mee te voeren naar een imaginaire ruimte. Aanvankelijk hebben ze niet door waar hij naar toe wil. Sommigen reageren geërgerd omdat ze menen hun tijd te

verliezen door naar die 'vrijblijvende' verhaaltjes te luisteren. Gaandeweg begint bij de meesten een inzicht te dagen dat hen van hun stuk brengt. 'Jezus heeft het niet over een graankorrel of gist in het brood. En ook niet over een arbeider die te lang in zijn bed is blijven liggen of knechten die het bezit van de baas moeten beheren. Hij heeft het over mij. Met een schijnbaar onschuldig verhaal plaatst hij mij voor nieuwe keuzes. Met speelse ernst en rake eenvoud nodigt Hij mij uit mijn oude denkpatronen en gewoontes te overstijgen en hem te volgen.'[1]

---

(1) Voor deze paragrafen heb ik mij gebaseerd op het voorwoord uit ROSSEL, W., *Zonder parabels sprak Hij niet*, Kapellen, Patmos, 1985, p. 7-11 en 17-19. Soms maakt men een duidelijk onderscheid tussen een gelijkenis en een parabel. Heel dikwijls worden beide termen ook door elkaar gebruikt.
Een gelijkenis is een verhaal in de tegenwoordige tijd, waarin een alom gekende en algemeen waarneembare gebeurtenis verteld wordt. Toehoorders kunnen vlot en onmiddellijk met het verhaal instemmen. Want de verteller argumenteert met het gewone, het typische, het normale. De gebeurtenis die in de gelijkenis verteld wordt, speelt zich ook nu nog af onder onze ogen: de visser met zijn sleepnet, de vrouw die met gist en deeg een broodje bakt, het kleine zaadje dat een grote boom wordt, enz.
Een parabel is een verhaal in de verleden tijd, waarin plots iets zeer eigenaardigs en uitzonderlijks verteld wordt en waardoor de toehoorders verrast, geërgerd, verbaasd en soms geschokt worden. Hij laat dan ook niet na zijn protest te uiten. Een parabel argumenteert met het ongewone, het abnormale en het ongehoorde. Een parabel heeft een knaleffect: een akker die honderdvoudige vrucht opbrengt, een grootgrondbezitter die de roekeloosheid begaat zijn enige zoon naar de opstandige pachters te sturen, een koning die een duizelingwekkende schuld zomaar totaal vergeeft, enz.

IV METAFOREN VERTELLEN VAAK MEER DAN WOORDEN[1]

Op het einde van het Emmaüsverhaal herkennen de twee leerlingen Jezus bij het breken van het brood en het delen van de wijn. Meer dan de woorden die hij onderweg gesproken heeft, maakt dit symbolisch gebaar iets in hen wakker. Het roept verschillende betekenissen op zonder een bepaalde interpretatie op te leggen: gezelligheid, verbondenheid, zelfgave en gedachtenis vieren, engagement en zorg voor mensen.

Metaforen verwijzen naar het thema dat ze ter sprake willen brengen, zonder dit af te bakenen of in te vullen. Ze activeren de creativiteit. Metaforen mogen daarom niet letterlijk 'gelezen' worden. Hun betekenis is immers veel rijker en omvattender. Metaforen zijn eyeopeners die toegang verschaffen tot een onderliggende realiteit die nooit volledig in woorden is te vatten: zingeving, geloof, liefde, lijden, verdriet, vreugde en geluk ... Zij brengen ons in contact met die onderliggende realiteit en nodigen ons uit om die ruimte op een onbevangen wijze te betreden en ermee aan de slag te gaan. In die zin gaat er van metaforen een groter en ingrijpender appel uit dan van teksten.

Metaforen zijn meerzinnig. Zo bleek tijdens een bezinningsmoment van de werkgroep pastoraal van het secundair onderwijs (WePS) waarin iedereen een symbool had meegebracht dat de eigen visie op pastoraal op school uitdrukte. Zelf had ik gekozen voor een kleurrijke, gedraaide schelp die

---

(1) Voor dit deel heb ik mij laten inspireren door de inleiding van de webpagina *'Metaforen voor het werken met het hermeneutisch-communicatief model'* op de website Thomas > Hoger onderwijs > Leerkrachtenopleiding > Metaforen secundair onderwijs.

ik toevallig tijdens een fietsreis had gevonden. Pastoraal is samen met leerlingen en collega's op tocht gaan en onderweg af en toe een onvergetelijke schat vinden tijdens een activiteit of bezinning. Mijn schelp herinnert mij ook aan het boek *366 Hoorschelpen die zingen van de zee* waaruit de ouverture van dit artikel komt. Het bevat een sprekend verhaal voor elke dag, zo nodig in de pastoraal. De spiraalbeweging naar binnen symboliseert de inkeer. Onze zoektocht naar de bron, de stilte, de persoonlijke en gemeenschappelijke spiritualiteit. Mijn schelp is ook kleurrijk. Pastoraal mag feestelijk en vreugdevol zijn, zonder te vervallen in oppervlakkig entertainment. Ten slotte is mijn schelp opgebouwd uit ontelbare minuscule deeltjes. Die doen me denken aan de 'biodiversiteit in de pastoraal' waarvoor André Fossion pleit.[1] Eén metafoor roept een veelheid aan betekenissen op.

Maar ook omgekeerd. Dezelfde werkelijkheid – pastoraal op school – kan in verschillende metaforen worden uitgedrukt. De rijke oogst in de pastorale werkgroep: een kei, legoblokjes, een potlood, een puzzel ... zijn hiervan een illustratie. Zij brachten veel meer betekenissen aan het licht dan een tekst ooit zou kunnen doen.

---

(1) FOSSION, A., *Petite grammaire spirituelle pour une pastorale d'engendrement, Passeurs d'Évangile* (Théologies pratiques) Brussel, Lumen Vitae, 2008.
of ook FOSSION, A., *Een pastoraal voor het leven*, in LOOTS, C., SCHAUMONT, C., (Red.), *Vandaag pastoraal integreren in het opvoedingswerk. Perspectieven en uitdagingen*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2007, p. 93.

V DE GODSDIENSTLES ALS EEN NARRATIEVE EN HERMENEUTISCHE RUIMTE BIJ UITSTEK[1]

In de uitgeleide van het *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen* staat een merkwaardige passage. 'Godsdienst 'geven' is moeilijk. Er bestaat immers geen enkele manier waarop je aan iemand kan beschrijven hoe een roos ruikt. Je kan alleen iemand anders bij de roos brengen en zeggen: 'Ruik eens'. Er bestaat geen enkel raamplan dat in staat is om helder te zeggen wie of wat God is. Je kan alleen iemand anders tot dicht bij zijn eigen innerlijk brengen. Want dat is de woonplaats van God in hem.' Dit tekstdeel kan een aantal vragen oproepen. Op welke manier kan je godsdienst 'geven' zodat hedendaagse jongeren bij hun eigen kern komen waar ze God kunnen ontdekken? Vanuit welk mensbeeld vertrek je hierbij? Welke methode gebruik je het best? En hoe realiseer je op een even-

(1) Voor dit deel heb ik gebruik gemaakt van KUINDERSMA, H., VALSTAR, J., (Eds.), *Verwonderen & ontdekken*, Amersfoort, NZV uitgevers, p. 148-150. BLEYS, M., *God heeft de wereld in de namiddag afgewerkt. 's Nachts had Hij niets meer gezien. Theologiseren met kinderen binnen een Vlaamse jeugdpastorale setting*. Masterproef (onderzoeksscriptie) tot verkrijging van de graad van Master in de gespecialiseerde studies in de godgeleerdheid en de godsdienstwetenschappen, optie Praktische Theologie, Academische Pastoraatsopleiding.
POLLEFEYT, D., *De luister van het leven. Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, in: *Narthex*, (2013) maart, p. 62-68 en de katern *'De luister van het leven. Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs'* in de cursus godsdienstdidactiek van prof. Didier Pollefeyt op de website Thomas (http://www.kuleuven.be/thomas/page/cursus-vakdidactiek-godsdienst/download/75027/); de cursus godsdienstdidactiek van collega Marleen Willems, lector aan de lerarenopleiding lager onderwijs van Groep T te Leuven; de cursus godsdienstdidactiek voor de bijkomende opleiding godsdienst aan het Hoger Diocesaan Godsdienstinstituut te Gent die collega Veronique Malfrère en ik opgesteld hebben.

wichtige manier de zes grondopties van het leerplan.[1]

Een recent godsdienstpedagogisch model van Petra Freudenberger-Lötz – theologiseren van, met en voor leerlingen aan de hand van elementarisering – kan hier een antwoord bieden.[2] Door te elementariseren betrekt de leerkracht de dimensie van het bestaan van de leerlingen – hun leefwereld, de actualiteit en de huidige cultuur – en de dimensie van Bijbel en traditie op elkaar.[3] Het is een creatief

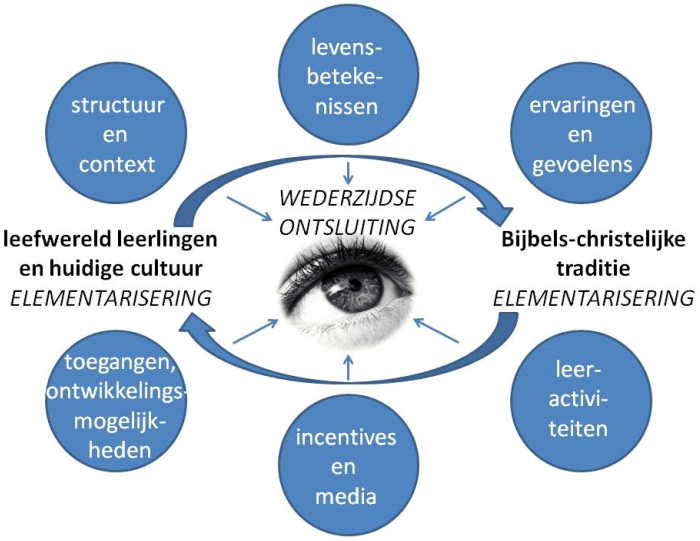
---

(1) De zes grondopties van het leerplan zijn: (1) eerbied voor de persoon van de leerling, (2) de gerichtheid op de plurale context, (3) de rijkdom en de kracht van het christelijk geloven, (4) een communicatief proces, (5) ruimte voor de actualiteit en (6) een sleutelrol voor de leerkracht als getuige – specialist – moderator (gsm).

(2) Petra Freudenberger-Lötz, destijds als lerarenopleider verbonden aan de Pedagogische Hogeschool van Karlsruhe, organiseerde een experimentele 'kindertheologische onderzoekswerkplaats' waar zij beginnende leraren basisonderwijs in kleine groepen trainde voor het voeren van theologische gesprekken met kinderen over godsdienstige vragen. Haar aandacht voor de kwaliteit van de communicatieve interactie bij onderwijsleerprocessen, baseerde Freudenberger-Lötz op recente kindertheologische inzichten uit de Duitstalige godsdienstpedagogiek. In haar *Habilitationsschrift* (2007) gaf zij een wetenschappelijke verantwoording van de manier waarop zij haar studenten begeleidde. Inmiddels heeft zij met haar kindertheologische en opleidingsdidactische benadering school gemaakt. Op dit moment is zij als hoogleraar godsdienstpedagogiek werkzaam aan de Universiteit van Kassel. De volledige presentatie van dit model vind je op: http://www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/16/7/200/power-points/ppt+2+-+h+4pps.html

(3) De term 'elementariseren' is bekend geworden door het werk van de pedagoog en lerarenopleider Wolfgang Klafki. Hij hechtte grote waarde aan de 'vormende kwaliteit van het onderwijs'. Hij was dan ook van mening dat elke leerkracht zichzelf bij de lesvoorbereiding de kritische vraag moet stellen naar de zin en betekenis van zijn onderwijsaanbod: welke inhouden zijn zowel elementair voor het vak als essentieel voor de ontwikkeling van de leerlingen? Bij het

proces waarbij zes componenten of invalshoeken van het model tegelijk een rol spelen: (1) de structuur en de context van de tekst maar ook de context van de leerlingen waarbij zowel overeenkomsten als tegenstellingen aan bod kunnen komen, (2) de belangrijke levensbetekenissen van het verhaal en de manier waarop de leerlingen er zich toe verhouden, (3) de ervaringen en gevoelens in het verhaal maar ook die van de leerlingen, (4) de toegangen of ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen die eerst goed geobserveerd en geïnterpreteerd moeten worden, (5) de incentives (ingrediënten) en media (impulsen en werkvormen) die het verhaal voor de leerlingen ontsluiten en hen fascineren en (6) gevarieerde leeractiviteiten waarbij zowel hoofd, hart en handen aan bod komen.



Door de methode van het theologiseren te hanteren, geeft de leerkracht de leerlingen een grote rol. Hierdoor kan

---

elementariseren trachten leerkrachten tegelijk de beginsituatie te analyseren en te streven naar een zo optimaal mogelijke realisering van de doelstellingen en van ideale onderwijsleerprocessen.

hij hun betrokkenheid en openheid verhogen. De leerlingen nemen dan niet gewoon over wat ze van volwassenen gehoord hebben. Ze worden op een pedagogische wijze uitgenodigd om ideeën over godsdienst en levensbeschouwing met elkaar uit te wisselen. Zo brengen hun eigen (theologisch) gedachtegoed binnen en nemen hun voorstellingen, beelden, gevoelens en overtuigingen mee in die gesprekken. Tegelijk krijgen ze de gelegenheid om te ontdekken dat godsdienst en geloven belangrijk kunnen zijn in het menselijk leven. De godsdienstleerkracht speelt in dit onderwijsleerproces een cruciale rol. Leerlingen kunnen hem vragen stellen over zijn eigen betrokkenheid en persoonlijke beleving. Hij biedt hun de ruimte om zich bewust te worden van hun eigen levensvragen en die te verwoorden. Zo worden de leerlingen op hun beurt gestimuleerd om zelf na te denken.

Dit proces begeleiden vraagt van de godsdienstleerkracht de nodige communicatieve kwaliteiten en vaardigheden. Hij moet:

- een rijke en uitdagende leeromgeving creëren waarin de ontmoeting met het godsdienstige mogelijk gemaakt wordt;
- zich verplaatsen in de leefwereld van de jongeren, gehoor geven aan hun (theologische) overtuigingen en die duiden waar nodig;
- de leerlingen aanzetten om te reflecteren over hun eigen (religieus) denken en handelen en hen hierbij begeleiden;
- met de jongeren in dialoog treden op hun denkniveau zonder hen te verkleuteren of te overschatten;
- leerlingen met open vragen uitdagen om samen naar antwoorden op hun (religieuze) vragen te zoeken zonder zijn eigen conclusies en interpretaties op te leggen in gesloten 'juiste' antwoorden;
- waar nodig korte theologische duiding geven die het leerproces bevorderen.

Een godsdienstles waarin de leerkracht met zijn leerlingen theologiseert kan je best voorstellen als een drieslag, waarbij drie processen tegelijk plaats vinden:[1]

(1) Bij het aspect 'theologiseren *van* leerlingen' staat het geheel van persoonlijke ervaringen, intuïties, vragen, interpretaties, opvattingen, redeneringen, voorstellingen en betekenissen van de jongeren centraal. Hierbij denken leerlingen niet alleen na over hun eigen gevoelens, gedachten en voorstellingen, maar ook over de manier waarop ze denken.

(2) Het 'theologiseren *met* leerlingen' vindt plaats tijdens leerprocessen waarbij de godsdienstleerkracht en de leerlingen in dialoog met elkaar godsdienstige thema's en vragen verkennen en uitdiepen. De leerkracht begeleidt het gesprek

(1) KUINDERSMA, H., VALSTAR, J., (Eds.), *Verwonderen & Ontdekken*, Amersfoort, NZV Uitgevers, 2008, p. 155-159.

met goed gekozen schakelvragen. Op die manier kan iedere leerling als een volwaardige gesprekspartner tot zijn recht komen. Het voeren van gesprekken is gericht op de ontwikkeling van de leerlingen. Dit kan in elke fase van de godsdienstles plaats vinden. De leerlingen en de leerkracht hebben als gesprekspartners een gelijkwaardige positie. Iedereen kan zijn gedachten vrij uiten en elke inbreng wordt serieus genomen. De leerkracht fungeert niet alleen als gespreksleider maar ook als leergids. Zolang er sprake is van een gemeenschappelijk zoekproces, kan je spreken van 'theologiseren met leerlingen'. Het is hierbij erg belangrijk dat de leerlingen bereid zijn om het standpunt van de anderen te beluisteren en te respecteren.

(3) Bij het 'theologiseren *voor* leerlingen' speelt de godsdienstleerkracht als begeleidende inhoudsdeskundige een centrale rol. Soms gebeurt het dat een (theologisch) gesprek stagneert doordat de leerlingen stoten op de grenzen van wat ze weten en aankunnen (bv. twijfel over de 'echtheid' van een verhaal). Dan is het de taak van de godsdienstleerkracht om verheldering, kennis en inzichten aan te reiken om het gesprek terug op gang te brengen.

Werken met verhalen past goed binnen het theologiseren met leerlingen. Verhalen – bv. dilemmaverhalen – weerspiegelen immers het volle leven. De personen en thema's in de verhalen en de steeds wisselende gebeurtenissen zetten de jongeren aan om na te denken over zichzelf en hun situatie. Daarmee geven verhalen hun voortdurend impulsen om hun wereld-, gods-, mens- en zelfbeeld intuïtief of bewust te construeren en te verwoorden. Verhalen kunnen hen helpen bij de ontwikkeling van hun eigen levensbeschouwelijke identiteit.

Hierbij kan de hermeneutisch-communicatieve methode een handje toesteken. Deze methode vertrekt vanuit de joods-

christelijk geïnspireerde antropologie. Elke mens wordt hierin beschouwd als 'een beeld van God', een 'zijnsrijk'. Mens-zijn overstijgt het waarneembare. Niet alles ervan is vooraf bepaald. Elke mens is immers tegelijk open en ontvankelijk voor de (transcendente) werkelijkheid buiten hem. Hij is in staat om de werkelijkheid te overstijgen en zijn leven creatief uit te bouwen. Door die combinatie van heteronomie en autonomie kan hij zin zoeken, ontdekken, ontvangen en geven. Hij kan ook de andere mensen herkennen en erkennen als zinzoekende, naar zin verlangende en zinontvangende wezens. Elke mens is met andere woorden een 'broze hermeneutische ruimte'. Het is de taak van de godsdienstleerkracht om leerlingen deze ruimte in zichzelf en de anderen te laten ontdekken: de hoogtes en de laagtes van het bestaan, schoonheid, troost, lijden, het onbegrijpelijke, het genadevolle, het kwetsbare van mens en natuur ... En dat ongeacht wat ze er verder mee doen in hun leven.

Door deze hermeneutische ruimte te exploreren wordt de levensbeschouwelijke bedachtzaamheid van de leerlingen opgewekt en gestimuleerd. Voor zijn lesvoorbereiding vertrekt de godsdienstleerkracht vanuit levensbeschouwelijke knooppunten. Het gaat om interpretaties van een levensbeschouwelijk onderwerp of een hedendaagse problematiek die tussen de leerkracht en de leerlingen of tussen de leerlingen onderling leven en die tot confrontaties leiden. Als hij zijn klas goed kent, kan de leerkracht deze knooppunten vooraf inschatten wanneer hij zijn lessen uitwerkt. Ze komen nog sterker aan de oppervlakte wanneer de leerkracht zijn leerlingen laat kennismaken met uitdagende lesimpulsen vanuit verschillende bronnen.

Vroeger werd godsdienst op een erg mono-correlatieve wijze gegeven waarbij de leerkracht de Bijbelse en kerkelijke boodschap binnenbracht als het énige antwoord op alle vragen. Intussen is het godsdienstonderwijs geëvolueerd naar

een multi-correlatieve aanpak waarbij de leerkracht de plurale – en vaak ook multiculturele – groep leerlingen in zijn godsdienstlessen confronteert met een veelheid van mogelijke ziens- en levenswijzen.

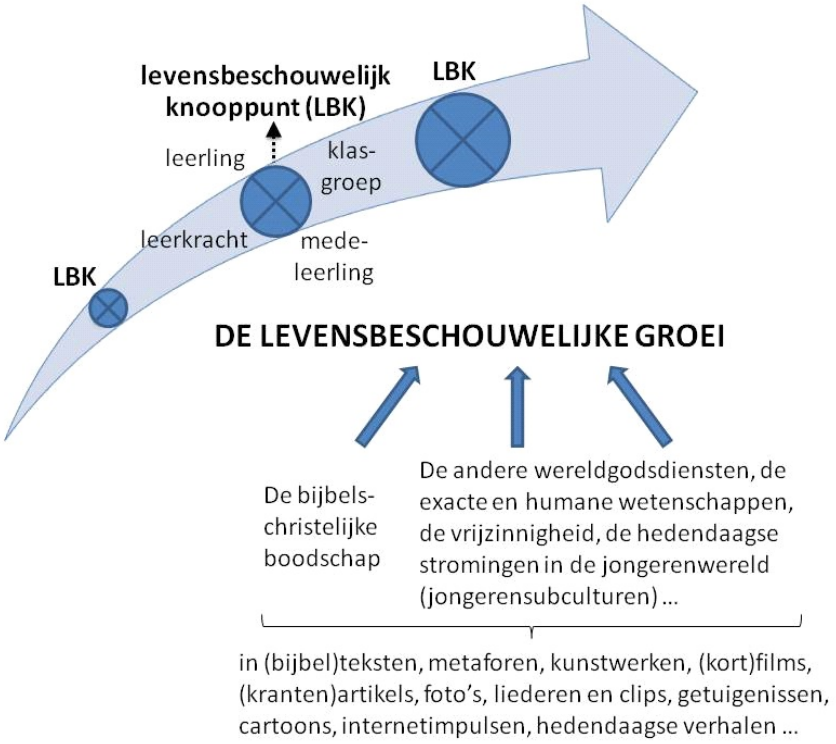
De godsdienstleerkracht getuigt van de bijbels-christelijke en kerkelijke boodschap.[1] Daarnaast brengt hij ook de andere wereldgodsdiensten, de exacte en humane wetenschappen, de vrijzinnigheid, de hedendaagse stromingen in de jongerenwereld ... binnen en confronteert ze met deze boodschap. Hij kan hierbij gebruik maken van een veelheid van impulsen:

- narratieve en tekstuele: (bijbel)teksten, geschreven getuigenissen, hedendaagse verhalen, (kranten)artikels;
- visuele: kunstwerken, foto's, filmfragmenten en kortfilms, religieuze symbolen en voorwerpen, cartoons, stripverhalen …;
- auditieve: luisterliederen en achtergrondmuziek, hoorspelen, getuigen in de klas …;
- digitale: internetfilmpjes, clips, websites, facebookpagina's, blogs …

(1) Zijn religieus spreken is telkens weer:
- evocatief: als verteller wil de godsdienstleerkracht meer zeggen dan wat kan via de gangbare betekenis van de gebruikte woorden en wil hij zijn leerlingen uitdagen;
- auto-implicatief: hij kan zich niet verstoppen achter de woorden maar hij spreekt zichzelf uit en is ten volle betrokken in zijn spreken;
- performatief: als gelovige getuige wil hij de gesprekken transformeren en beïnvloeden.

Zie: MERTENS, H.-E., *Waaraan je hart zich hecht*, Leuven, Acco, 1990, p. 111-153.

Schematisch voorgesteld:



Aan de hand van de hermeneutisch-communicatieve methode ontsluit de leerkracht deze lesimpulsen stapsgewijs. Met een audiovisueel voorbeeld dat in het vijfde jaar gebruikt kan worden, tracht ik dit te verduidelijken. De leerkracht laat zijn leerlingen onvoorbereid en dus onbevooroordeeld de animatiefilm *Father and daughter* bekijken.[1] Dit kleinood van Michael Dudok de Wit, een Nederlandse tekenfilmontwerper, werd in 2000 met een Oscar bekroond. Zowel het scenario als de tekeningen zijn van zijn hand. Woordeloos vertelt deze animatiefilm het verhaal van een dochter en een vader. De

(1) Wanneer je *Father and daugther* googelt vind je verschillende links naar deze kortfilm.

film volgt de dochter doorheen haar levensjaren en focust daarbij vooral op de relatie met haar vader. Eerst zien we hoe het meisje met haar vader fietst en de twee op een gegeven moment stoppen bij het water. Daar geeft de vader zijn dochter nog een zoen. Daarop verdwijnt hij met een roeiboot uit haar zicht. Ook de vader heeft het moeilijk met het afscheid. Vooraleer hij in de roeiboot vertrekt, rent hij nog eens terug om zijn dochter in zijn armen te nemen. Het meisje kijkt hem nog een tijdje na en hervat dan haar fietstocht. Maar niet lang daarna staat ze weer aan het water. Ze kijkt naar het punt waar haar vader verdwenen is. De tocht van het leven gaat echter verder, een tocht die zij onderneemt met vrienden en familie. Een tocht waarop zij ook mensen tegenkomt die vrolijk naar haar rinkelen. Seizoenen gaan voorbij en het meisje wordt ouder. Ze blijft haar hele leven naar het water toegetrokken. Wanneer zij al oud geworden is, merkt zij dat het water in het meer zich terugtrekt. Als stokoude en 'versleten' vrouw die de fut niet meer heeft om haar fiets een derde keer recht te zetten, daalt ze opnieuw af naar het meer. In de plaats van water vindt ze een enorm grasveld. Ze waadt door het okselhoge gras tot zij een open ruimte vindt. Daar ligt een half onder het zand bedolven roeiboot. De oude vrouw legt zich in de boot en valt in slaap. Even later wordt zij wakker. Ze ziet haar vader op enkele honderden meters van haar staan. Terwijl zij naar hem toeloopt, verjongt ze tot ze weer een tienermeisje is. De film eindigt met de omarming van vader en dochter. Het is niet duidelijk of de vrouw droomt of dat zij haar vader echt weerziet. Het was niet de bedoeling van Dudok de Wit om een duidelijke boodschap mee te geven. Zijn film laat ruimte voor vele interpretaties. Eerder dan een algemene beschouwing over het leven na de dood mee te geven, wil de scenarist bovenal iets zeggen over de band tussen vader en dochter. 'Het is een film over verlangen,' zegt Michael Dudok de Wit over zijn werk, 'dat soort van verlangen dat ons leven stil, maar volledig beïnvloedt.'

Na het bekijken van de kortfilm doorloopt de godsdienstleerkracht verschillende stappen met zijn leerlingen. Hij laat hen eerst observeren (horen en kijken). Daarna geeft hij hun de vrijheid om de film te interpreteren (luisteren en zien). Hij biedt de leerlingen ook de kans om met elkaar in gesprek te gaan over de levensbeschouwelijke knooppunten die de film bij hen oproept. Tenslotte laat de leerkracht hen de diepere boodschap van de impuls 'op hun eigen leven leggen' (inzien en integreren).[1]

Na die hermeneutische oefening kan de leerkracht deze impuls confronteren met talloze andere bijbelse, narratieve, audiovisuele, artistieke of theoretische impulsen die aansluiten bij de verkende thema's en symbolen.

---

(1) Dit kan bijvoorbeeld op de volgende manier gebeuren.
- Klassikale bespreking: Beschrijf kort wat je gezien hebt zonder te interpreteren. Waarover gaat dit filmpje volgens jou? Welk beeld is je bijgebleven en waarom? Welke symbolen heeft de regisseur gebruikt?
- De leerkracht noteert die symbolen op het bord.
- Korte schriftelijk opdracht tussendoor: Welk symbool treft jou het meest? Welke betekenis draagt het voor jou?
- Kringgesprek: Verwoord waarom dit symbool jou getroffen heeft en welke betekenis je er aan geeft. Wat vertelt dit symbool jou over het leven? Over jezelf? Over onze samenleving? Over geloven?
- Onderwijsleergesprek vanuit de leerplandoelstellingen van het vijfde jaar (rond 'Pijn', 'Omgaan en leven met grenzen'): 'Nadat de dochter afscheid genomen heeft van haar vader, fietst zij verder samen met andere mensen. Betekent dit dat zij haar vader vergeten is? Op welke manier verwerkt de dochter haar verdriet? Gaat de rouw ooit over? Hoe reageert de omgeving van het meisje op haar verdriet? Hoe valt het einde te interpreteren? Welke visie op leven na de dood schuilt er achter de beelden?'

VI OOK VERHALEN(F)LUISTERAARS GEVRAAGD BUITEN DE GODSDIENSTLES

Ik besef terdege dat niet alle godsdienstleerkrachten de narratieve en hermeneutische kunst en de methode van het theologiseren (volledig) bezitten. En dat niet alle klasgroepen en individuele leerlingen hiervoor open staan. Toch blijf ik pleiten voor de toepassing van deze modellen in de godsdienstlessen omdat ik tijdens klasbezoeken merk dat ze bij heel wat jongeren aanslaan en dat zij hierdoor geprikkeld worden tot levensbeschouwelijke bedachtzaamheid, communicatie en groei. Nu en dan mag ik zelfs getuige zijn van een genademoment. Een ingrijpende gebeurtenis in de klas, de school of de samenleving, een inhoudrijke impuls of een authentiek getuigenis leiden dan tot een (geloofs)gesprek dat mij tot in mijn diepste vezels beroert. De leerlingen blijven na zo'n les hangen of zetten het gesprek verder onderweg naar de volgende les of tijdens de speeltijd. De leerkracht blijft dan geraakt achter en moet wat bekomen van het jonge geweld dat hem heeft laten ervaren wat een godsdienstles te weeg kan brengen.

Ik wil echter nog verder gaan in mijn oproep aan de Don Boscoscholen. Te gemakkelijk gaat men ervan uit dat het vertellen van levensbeschouwelijke verhalen, het getuigen van de bijbels-christelijke traditie en de toepassing van de hermeneutisch-communicatieve methode het terrein is van godsdienstleerkrachten en pastorale animatiegroepen.
Narrativiteit en hermeneutiek kunnen bij heel verschillende gelegenheden toegepast worden. Ik geef enkele voorbeelden ter inspiratie.

- Heeft het logo van de school een diepere symbolische betekenis die de eigen unieke, salesiaans-christelijke identiteit uitdrukt en buitenstaanders aan het denken zet? Brengt de directeur tijdens een onthaalmoment, een

mededeling op de speelplaats of een ouderavond expliciet en narratief de salesiaans-christelijke identiteit van de school onder woorden?

- Staan presentaties die ontwikkeld werden voor personeelsvergaderingen, ouderavonden, onthaal- en opendeurdagen bol van de tekst? Of is er ook plaats voor 'veelzeggende' afbeeldingen die niet zozeer exemplarisch bedoeld zijn maar die de toehoorders aan het denken en interpreteren zetten?
- Mogen ook cursussen 'ontstoft' worden? Is er ruimte voor het narratieve en het visuele? Voorzien leerkrachten schrijfkaders voor de leerlingen waarin zij hun inzichten en interpretaties kwijt kunnen?
- Nemen leerkrachten af en toe de tijd om het stil te maken bij het begin van de lesdag of naar aanleiding van een gebeurtenis? Vertellen zij dan een verhaal dat leerlingen doet nadenken over het leven? Of gebruiken zij dan een bezinningstekst of gebed dat aansluit bij de kerkelijke jaarkring of bij die specifieke gebeurtenis (bv. een verjaardag, een overlijden, een ramp, een opgelost klasconflict ...)?
- Zijn bezinningsmomenten of vieringen opgebouwd rond een betekenisvol thema of symbool? Is er ruimte voor inhoudrijke verhalen en liederen, rituelen, stilte ...?
- Maakt je ook als leerkracht chemie, haartooi of houtbewerking tijd om leerlingen op verhaal te laten komen en hen nabij te zijn na de les of op de speelplaats? Durf je daarbij authentiek getuigen van je geloofservaring, zijn twijfels en zoeken?
- Mogen de gangen en de inkom versierd worden met kunstwerken en gedichten van de leerlingen, waarin zij hun kijk op het leven, de mens, de samenleving ... en eventueel hun godsbeeld uitdrukken?
- Mogen sacrale of rituele dansen ook deel uitmaken van de les lichamelijke opvoeding wanneer de leraar het

individueel bewegingsgebied 'Ritmische vorming, dans en/of expressie' aan bod laat komen?
- Is er aandacht voor het zogenaamde 'verborgen leerplan', waarbij taalleraren in hun literatuurlijst ook boeken opnemen met een levensbeschouwelijk, ja zelfs godsdienstig gehalte?
- Is er in de lessen plastische opvoeding ook aandacht voor de expressie van levensbeschouwelijke en religieuze symbolen, verhalen, voorwerpen, kleuren en beelden?
- Brengt de leerkracht geschiedenis de leerstof narratief en hermeneutisch zoals in het leerplan geadviseerd wordt? Geeft hij zelf onmiddellijk de betekenis van visueel materiaal (kaarten, prenten, cartoons, foto's, filmfragmenten ...)? Of geeft hij de leerlingen de kans om te observeren en hun eigen interpretatie te vormen en te communiceren? Durft hij bij de behandeling van eerder religieus en godsdienstig geladen onderwerpen uit het leerplan zelf te getuigen als personeelslid van een katholieke en salesiaanse school?
- Grijpen leerkrachten PAV de kans om bij de organisatie van een stadsbezoek samen te werken met hun collega's die godsdienst geven in dezelfde klassen? Komen er - naast de socio-economische, historisch-culturele, ecologische en taalkundige aspecten - ook levensbeschouwelijke en religieuze aspecten aan bod tijdens die uitstap? Krijgen de leerlingen de opdracht om ook een kerk of een andere sacrale plaats binnen te stappen wanneer ze er toch voorbijgaan tijdens de stadszoektocht?

Bij dit alles rijst uiteraard de vraag wie de zorg hiervoor zal bewaken en het vuur zal brandend houden. De directie is reeds overstelpt met een veelheid aan taken. De meeste leerkrachten zijn al geëngageerd in een of andere werk- of overleggroep. Eigenlijk is de vraag wie dit zal behartigen niet

de juiste vraag. Want de aandacht voor het narratieve en het hermeneutische vormt geen taak op zich. Het is eerder een denkwijze en een levenshouding die een heel korps zich eigen kan maken en kan toepassen in alles wat het onderneemt. Alleen is het te hopen dat de getalenteerde verhalen-(f)luisteraars die in elke school aanwezig zijn, de anderen op sleeptouw (blijven) nemen en ervoor zorgen dat collega's de smaak te pakken krijgen. Een beetje zoals gist in het deeg of zout in de soep.

VII EEN LICHTEND VERHAAL ALS UITGELEIDE[1]

Lang geleden leefde er eens een wijze koning die het geheim van verlichting kende. Op een dag verscheen er een vermoeide reiziger aan het hof. De man was uit een ver land gekomen waar ze niet meer wisten wat verlichting was en op voet van oorlog met elkaar leefden. 'O wijze koning,' sprak de reiziger toen hij voor de koning verscheen, 'vertel me alstublieft uw geheim, opdat ik mijn volk kan helpen om weer in vrede te leven.' De koning glimlachte en zei: 'Ik zal je mijn geheim onthullen, maar rust eerst uit van je lange reis. Wandel door de paleistuinen, eet en drink zoveel je wilt en vraag wat je nodig hebt. Vanavond zien we elkaar bij het diner en dan zal ik je het geheim onthullen.' De reiziger boog en liep de troonzaal uit. Bij de deur werd hij opgewacht door een lakei die een kaars vasthield. 'Meneer,' sprak de lakei, 'zou u zo vriendelijk willen zijn deze kaars met u mee te nemen en brandend te houden totdat u de koning vanavond weer ontmoet?' De reiziger nam de kaars aan en dwaalde

(1) TOUBER, T., *Spoedcursus verlichting: een innerlijk avontuur,* Utrecht, A.W. Bruna Uitgevers, 2009, p. 9.

uren door de prachtige tuinen en rijk versierde zalen. Toen de avond viel, werd hij voor het diner ontboden. 'En,' vroeg de koning toen ze tegenover elkaar zaten, 'heb je een mooie dag gehad?' 'Zeker,' antwoordde de man, 'ik zag witte pauwen en zwarte zwanen en heb genoten van de beelden, fonteinen en wandschilderingen. Maar ik was me onderwijl ook steeds bewust van de vlam die ik brandende moest houden.' 'Ah,' sprak de koning blij verrast, 'dan heb je mijn geheim ontdekt.'

HET VERHAAL DOORGEVEN

JEZUS' WOORDEN UITGESPEELD

Met bibliodrama anders kijken

Katelijne Verduyn
Jes Bouwen
Erik Herrebosch

Jes Bouwen is werkzaam als leerkracht godsdienst.
Ze werkt tevens als vrijwillige aalmoezenier in de gevangenis.
Ze geeft workshops en begeleidt mensen in hun persoonlijk traject.

Erik Herrebosch is werkzaam als netwerker, coach, supervisor en vormingswerker in de zorg- en welzijnssector.
Hij werkte tot voor kort als vormingswerker in het kader van navorming voor pastorale beroepskrachten.
Hij verzorgde er diverse langdurige opleidingen rond Supervisie en Werkbegeleiding; Persoonlijke begeleiding; Rouwbegeleiding en Begeleiders in kerkverband.

Katelijne Verduyn is werkzaam als leerkracht godsdienst.
Ze heeft beroepservaring als bezinningsbegeleidster, jeugdpastor en decanaal animator.
Ze geeft ook sessies sacrale dans en begeleidt mensen in persoonlijke groeiprocessen.

In deze bijdrage staan we stil bij de methode van bibliodrama. In een eerste deel wordt toelichting gegeven bij deze specifieke manier van omgaan met een Bijbels verhaal(fragment). Vervolgens illustreren we dit vanuit onze eigen begeleidingspraktijk. In het laatste deel nemen we de lezer mee in een oefening die de deelnemers tijdens de Didachè-studiedagen mochten proeven.[1] We voegen hier ook enkele reflecties toe om het geheel te duiden. Met enkele afrondende bemerkingen sluiten we dit artikel af.

I BIBLIODRAMA GEDEFINIEERD EN OMSCHREVEN

1.1 Bibliodrama: een spel?

Bibliodrama is een communicatiespel dat een gesprek op gang wil brengen tussen een Bijbelverhaal en de deelnemers. Dat Bijbelverhaal zien we als een gestolde ervaring. Het gaat over het avontuur van God en mensen. In bibliodrama is het Goddelijke altijd op de achtergrond aanwezig, vaak ook expliciet op de voorgrond. Tijdens het spel proberen we die gestolde ervaringen te verbinden met hedendaagse menselijke, gelovige ervaringen. Spelenderwijs komen betekenissen (meervoud!) naar boven die ons vandaag raken en uitdagen.

(1) De Didachè-studiedagen in augustus 2013 handelden over 'Ongemakkelijke woorden van Jezus'. Vanuit verschillende benaderingen en met diverse methodes werd op deze woorden nader ingegaan. Jes Bouwen, Erik Herrebosch en Katelijne Verduyn onderzochten via de methodiek van bibliodrama wat we vandaag nog met deze weerbarstige Jezus' woorden kunnen doen. Hun bijdrage aan de Didachè-studiedagen is opgenomen in het verslagboek: KEVERS, P., (Red.), *Ongemakkelijke woorden van Jezus*, Leuven, VBS/Acco, verschijnt in het voorjaar van 2014. Het artikel in dit jaarboek is daar een lichtjes gewijzigde versie van.

Fundamenteel is de acceptatie van de betekenissen die daarbij ontstaan. Dit wil zeggen dat we ze niet onmiddellijk kritisch doorlichten, maar ze ontvangen als iets dat naar boven komt in dít communicatiespel via dit verhaal, met deze mensen, op dit moment. Er hangen geen consequenties aan vast. Wel kunnen de deelnemers diep geraakt worden en soms verandert het wel hun leven.

Wanneer kan je spreken van een 'geslaagd' bibliodrama? We mogen bibliodrama geslaagd noemen wanneer er iets van betekenis oplicht en er communicatie ontstaat tussen de tekst en de deelnemer. Dit betekent niet per se dat de deelnemer er een goed gevoel aan overhoudt. Soms wringt het verhaal tegen of creëert het een gevoel van ongemak. Maar het is wel levend geworden in wie er mee aan de slag ging.

1.2 Bibliodrama: een deskundig begeleid rollenspel

In bibliodrama werken we in groep met een verhaal, fragment of zin uit de Bijbel. De begeleider kiest een werkvorm die past bij de tekst, de doelgroep en het doel van de sessie.
Zo heeft een eerste kennismaking met bepaalde werkvormen een andere bedoeling dan het inzetten van bibliodrama als verdiepend element tijdens een bezinningsdag. We nemen echter steeds het verhaal als vertrekpunt en leidraad. Het verhaal(fragment) wordt aangebracht door het voor te lezen, of door bijvoorbeeld zinnen op papier neer te leggen in de ruimte. De eerste vraag aan de deelnemers is: Wat heeft jou geraakt? Wat treft jou bij het beluisteren van het verhaal? Waar bleven je gedachten bij hangen? Vervolgens kijken we welke figuren er in voorkomen en selecteren de rollen die kunnen 'gespeeld' worden. Tenzij de begeleider dit al vooraf heeft bepaald. Daarna zetten we een speelveld uit. We

bakenen een bepaalde plek in de ruimte af waarbinnen we dan de gekozen rollen uit het verhaal een positie geven ten opzichte van elkaar. Er wordt aangegeven op welk moment in het verhaal we zullen instappen. Zo zou het moment waarop een Jezuswoord klinkt bijvoorbeeld het startmoment van een spel kunnen zijn. Deelnemers worden uitgenodigd in het spel te stappen en een rol op zich te nemen. Ze kruipen als het ware in de huid van een bepaalde figuur uit het verhaal. Men kiest een – al dan niet vooraf aangegeven – positie op het speelveld, neemt een houding aan en leeft zich verder in in de rol.
Daarna volgt een interviewfase met als doel de spelers beter in hun rol te brengen. De begeleider laat hen bewust worden van wat er in hen leeft bij het opnemen van die rol, hoe ze staan tegenover andere rollen enz.
Afhankelijk van de gekozen werkvorm breekt er vervolgens een interactiefase aan waarbij de spelers, vanuit de rol die ze opgenomen hebben, tot spreken en handelen komen. Zo verkennen ze de figuur en zichzelf in die rol, hun houdingen tegenover andere rollen en gebeurtenissen in het verhaal.
Op een bepaald moment rondt de begeleider de spelfase af. Dan volgt een uitwisseling waarin de spelers opnieuw deelnemers worden en verbanden leggen met hun eigen leven of de samenleving. Ter afronding wordt het verhaal(fragment) nog eens voorgelezen. Hiermee wordt het verhaal, bij wijze van spreken, aan zichzelf teruggegeven. Dit is essentieel om ruimte te laten voor de verdere verkenning van het verhaal via studiewerk of andere methodieken.

Een bibliodramaspel kan ingrijpend zijn voor mensen. Het verandert soms hun leven, hun godsrelatie, hun engagement. Vaak weten mensen jaren later nog welke rol ze ooit gespeeld hebben, hoe ze een bepaalde zin gezegd hebben of gehoord hebben en wat hen dan precies geraakt heeft. De (inter)actie, het mogen spreken, het niet moeten volgen van

een strak scenario met vastliggende tekst, maakt het tot een spannend gebeuren dat mensen aanspreekt en aantrekt.
Tegelijk zijn er enkele stevige drempels te nemen bij deze methode. Mensen moeten zich durven wagen in het spel. Ook de begeleiders moeten heel wat vaardigheden ontwikkelen om dit spel tot een goed einde te brengen. Je kan het met andere woorden niet zomaar leren uit een boek.

1.3 Bibliodrama en de keuze van teksten

Soms lijken bepaalde teksten op het eerste zicht toegankelijker dan andere. Uit onze ervaring met bibliodrama weten we dat verhalen waarvan we denken 'hier schuilt geen gevaar of moeilijkheid in' juist deze zijn die heel verrassende belevenissen kunnen opwekken. Misschien zit het meer of minder toegankelijk zijn eerder in de mate waarmee we spontaan kunnen instemmen met de woorden van Jezus. Met 'heb uw naaste lief' hebben we niet onmiddellijk moeite. We vinden dit een goed idee. Maar in de praktijk en soms ook in het bibliodramaspel blijkt dit helemaal niet zo gemakkelijk te zijn. Als ik bijvoorbeeld tijdens een spel geconfronteerd word met dat woord 'heb uw naaste lief' net op een moment dat ik in mijn leven een conflict beleef met 'een naaste', dan komt het wel heel erg dichtbij. Het spel brengt de scherpte aan het licht en ontmaskert 'toegankelijke' woorden van Jezus. Of omgekeerd, een 'ontoegankelijk' woord wordt net heel helder en duidelijk … voor even.[1]

---

(1) Tijdens de Didachè-studiedagen daagden we de deelnemers uit zich te confronteren met woorden van Jezus. We zorgden voor een aantal prikkelende opstellingen. Je vindt de beschrijving ervan in een aantal kaders tussen de tekst.

Een zaaier ging uit om te zaaien – Wat ben jij?

Attributen:
Een schaaltje, mandje of kom met zaad of graan erin, een bruingrijze doek om de weg te kunnen verbeelden, voor de rotsen: enkele grove stenen en keien, een stapel distels, vruchtbare grond in een schaal of pot, enkele gevouwen origami vogels in verschillende formaten (om de vogels te vouwen vind je via You Tube allerlei voorbeelden), tekst-blaadjes met: 'Rotsen'; 'Weg'; 'Distels'; 'Vruchtbare grond'; 'Vogels'

Tekstblad:
'Een zaaier ging uit om te zaaien'
'WAT BEN JIJ?'

Opstelling:
Het opschrift WAT BEN JIJ? wordt op een zichtbare plaats opgehangen. Bijvoorbeeld waar mensen het eerst passeren. De verschillende plaatsen waar het zaad kan vallen worden verspreid opgesteld langs de weg waar de mensen voorbijgaan of zo dat ze ertussen kunnen lopen.

1.4 Bibliodrama is een communicatiespel

Met het voorgaande zijn we terug aanbeland bij de kern van elk bibliodramaspel: het tot stand brengen van de communicatie tussen het Bijbelse verhaal en de levende mens. In bibliodrama merken we telkens opnieuw dat de verhalen ons leven raken en vandaag voor ons een uitdaging vormen. Ze dagen ons uit om te bepalen wat onze houding nu precies is tegenover een woord van Jezus. Geloof ik bijvoorbeeld dat het kan voor mij, voor mijn leven, dat ik terug ga lopen als Jezus zegt: 'Sta op, neem uw bed op en ga naar huis?' In het spel kan ik me niet zomaar verstoppen, maar word ik uitgenodigd tot een eerlijk antwoord diep in mezelf. En in die diepte dringt het woord door en komt er een waarheid naar boven. In bibliodrama proberen we die waarheden die zich van binnenuit opdringen te aanvaarden voor wat het vandaag is. Je kan bibliodrama blijven spelen

met hetzelfde verhaal en elke keer zal het verhaal voor mij andere betekenis(sen) doen oplichten. Ze kunnen uitdagend, verrassend, lastig, helend zijn of nog zoveel meer.

Bibliodrama maakt mensen meer open voor het Bijbelse boek met zijn vele weerbarstige verhalen. Dit heeft onder meer te maken met de meertaligheid ervan. Deze werkvorm speelt in op het feit dat communicatie voor zeventig procent via lichaamstaal verloopt. Door het spel van houdingen en posities komen betekenissen van een verhaal naar boven die vaak verborgen blijven als we het verhaal enkel lezen of bestuderen. Het schakelt ons lichaam in en gaat verder dan het puur verbale. Nieuwe betekenissen komen aan het licht en dringen dieper binnen in onszelf omdat we het 'aan den lijve' ervaren. Het gaat om een ander niveau van begrijpen. Ik zeg iets in de rol van … en ervaar wat het is om in die rol en positie te staan en bepaalde woorden te spreken. Ik krijg iets te horen van een medespeler die een zin op een unieke manier laat klinken.
Ook nieuw handelen kan worden uitgeprobeerd. Mensen zeggen of doen iets in hun rol dat ze in het echte leven nog niet durven. De hele mens wordt aangesproken. Deze meertaligheid maakt het verstaan van een Bijbels verhaal tot een integraal gebeuren.

1.5 Samengevat

Bibliodrama reikt, naast andere vormen van omgaan met Bijbelverhalen, een unieke insteek aan die voor velen toegankelijk is. Het bibliodramaspel is geslaagd wanneer er levende communicatie op gang komt tussen de deelnemers en het verhaal. Er ontstaat verbinding doordat gestolde ervaring uit het verhaal weer levend wordt en linken gelegd worden met het leven van de deelnemer. Het verhaal brengt een boodschap – een blijde boodschap, zo geloven wij – voor

de ‘gelovige’ van vandaag. Die gelovige ‘kan iets’ met het verhaal uit dat oude boek.

Wie zonder zonde is …

Attributen: drie stoelen, twee mandjes, stenen, een grote rode doek, tekstblaadjes: ‘Neem hier een steen mee’; ‘Wie zonder zonde is, werpe de eerste steen’; ‘Hier kan je niet gegooide stenen achterlaten’

Opstelling: bij de ingang staat een stoel met een mandje met stenen en er hangt de uitnodiging bij ‘Neem hier een steen mee’. Wat verder, maar enigszins uit het zicht van de eerste stoel, staat een stoel met het rode doek erop met de tekst ‘Wie zonder zonde is, werpe de eerste steen’.
Weer wat verder, maar toch zichtbaar staat de derde stoel met het derde tekstblaadje.

II INTERMEZZO

Stel je eens voor dat je terugkomt van een middag-pauze. Gezellig pratend loop je de trap op en plots staat er een stoel in het midden met een mandje en de vraag om een steen mee te nemen. Zorgvuldig kies je een mooie steen uit en je gaat verder naar boven. Hoe voelt het om even verder wéér voor een stoel te staan? Die stoel is met een rood doek bekleed en daar staat de zin te lezen: ‘Wie zonder zonde is, werpe de eerste steen’. Misschien voel je je betrapt, er ingeluisd en kan je je steen niet snel genoeg kwijt. Misschien leg je hem gewoon neer op de stoel of op de schoot van de ‘verbeelde’ vrouw? Of je kijkt rond en ziet dan hoger op de trap nog een stoel, opnieuw met een mandje en de boodschap dat je niet gegooide stenen daar kan achterlaten. Voel je de opluchting? En zie je jezelf met een lichte tred naar boven gaan om snel je steen weg te leggen?

Tijdens de Didachè-studiedagen werd de trappenzaal van de Universiteitshallen het decor voor Bijbelse prikkelingen. Met allerlei voorwerpen, stukjes tekst en kleine opdrachten werden de voorbijgangers uitgedaagd om zich in te leven in een personage die een woord van Jezus te horen krijgt. Ze konden letterlijk uitproberen om in de schoenen te gaan staan van een farizeeër, van een drager, van de lamme of een omstaander op het moment dat Jezus zegt: 'Uw zonden zijn u vergeven'. Ze konden in de boom kruipen om als Zacheüs te horen dat Jezus bij hem te gast zou zijn. Er waren verwonderde blikken in de ogen van de voorbijgangers, een glimlach, fronsende wenkbrauwen, een voorzichtige buiging over de trapleuning in de diepte om zichzelf weerspiegeld te zien in de Jakobsbron waar Jezus het gesprek aanging met de Samaritaanse.

De mensen die het waagden om op deze manier de confrontatie met het Jezuswoord aan te gaan, merkten al snel dat het heel anders is dan wanneer je veilig op je stoel in de menigte luistert naar iemand die vertelt 'over'. Er zijn er vast ook geweest die liever op een afstand bleven. Dat is niet ongewoon wanneer bibliodrama in het spel is. Intuïtief voelen vele mensen al op voorhand de weerhaken en de weerstand. Misschien wordt dit niet alleen opgeroepen door de werkvorm, maar ook door wat het met een mens kan, zou kunnen doen.

Het materiaal dat werd gebruikt en de stoelen met een doek erop waren niet zomaar decor. Het hielp om het menselijke vermogen van de verbeelding te wekken en om de aanwezigen in stukjes van Bijbelse verhalen mee te nemen. Het daagde hen uit om met andere ogen te kijken, met andere oren te horen en misschien daardoor ook bewuster de tekst te laten binnenkomen.

De genezing van de lamme – In wiens schoenen ...?

Attributen: allerlei schoenen, naamkaartjes met: 'farizeeër', 'toeschouwer', 'drager', 'apostel', 'lamme', 'iemand uit de menigte'

Tekstblad: 'De genezing van de lamme', 'In wiens schoenen hoor jij een ongemakkelijk woord van Jezus?'

Opstelling: Twee aan twee in een halve cirkel worden de schoenen in de zaal opgesteld (eventueel vastgekleefd om te voorkomen dat ze worden rond geschopt door voorbijgangers die er geen erg in hebben). Bij elk paar schoenen ligt er een 'naamkaartje'.
De titel van de opstelling en de vraag aan de voorbijgangers krijgen een zichtbare plaats.

III JEZUSWOORDEN UITGESPEELD

In dit deel illustreren we via enkele ervaringen uit ons begeleidingswerk hoe bibliodrama werkt en wat de kern ervan uitmaakt.

3.1 'Het proces van Jezus' met zesdejaars beroeps afdeling Lassen-Constructie en Kantoor

Het is in de laatste week vóór Pasen. We lezen het verhaal van het proces van Jezus, laten enkele vragen klinken en geven wat uitleg. De klas wordt omgebouwd tot gerechtszaal en de leerlingen kunnen kiezen uit vijf rollen: de hogepriester, Jezus, Petrus, valse getuigen en iemand uit de menigte.
We zetten hier enkele gebeurtenissen en reacties uit dit bibliodrama op een rij. Een beschuldigende, furieuze hogepriester verwijt op een bepaald moment tijdens het spel aan

Jezus dat hij een te hoge dunk van zichzelf heeft, dat hij zelfs zegt de 'Zoon van God' te zijn. Plots komt daarop een antwoord van een klein meisje uit het publiek: 'Meneer de hogepriester, ik heb geleerd dat we allemaal kind van God zijn, dan zijn we toch allemaal evenveel waard?' En de hogepriester staat met zijn mond vol tanden. Of die Petrus die – tegen de gang van het verhaal in – de rechtszaal binnenkomt en spontaan vol vuur de verdediging van Jezus op zich neemt, zeggend: 'Jullie willen wonderen en hocus pocus, maar dat werkt zo niet. Als je niet gelooft, gebeurt er niets.' Op het einde wordt diezelfde Petrus zelfs bijna fanatiek: 'Als er hier iemand berecht moet worden, dan is dat niet Jezus, die heeft alleen maar goed gedaan, maar jullie!'

Ook al wordt in dit verhaal niet over wonderen gesproken, toch is dit aspect van Jezus blijkbaar iets wat de leerlingen bezighoudt. Het wordt meteen het onderwerp van het gesprek dat volgt.

Een getuige ten laste beklaagt zich dat zij en haar familie allemaal in Jezus geloven, maar dat haar blinde zoon toch niet genezen is. Een stoere student-lasser die de rol van Jezus heeft aangenomen antwoordt: 'Ik kan het niet alleen, ik heb andere mensen nodig om me te helpen. Ik hoor je zeggen dat die jongen omringd is door familie en vrienden die hem graag zien. Wel voor hem wordt goed gezorgd, er zijn er anderen die me meer nodig hebben.'

Of wat te denken van een van de valse getuigen die op het einde liever in het publiek wil gaan zitten en geen beschuldigingen meer wil uitspreken tegenover Jezus.

Op het belevingsblad dat de leerlingen achteraf invullen is duidelijk leesbaar dat heel wat onder hen zich nu veel sterker met het verhaal vereenzelvigen. Iemand die in de rol van Jezus is gaan staan, begrijpt echt niet waarom ze Jezus

vermoord hebben. Verschillende keren schrijft hij op zijn blad: 'Waarom?'
Op de evaluatiebladen lezen we onder meer: *'We moeten dat boek van God naast ons leven leggen en zelf zorgen dat de wonderverhalen waar worden.'* En deze leerling gaat er ook voor. Het jaar nadien engageert hij zich om met de Damiaan-actie naar Congo te gaan. Hij geeft enkele jaren vormsel-catechese en kiest voor het werkveld van de verzorging.
Het is onmogelijk om met een gewone les 'over' het lijdens-verhaal dezelfde intensiteit en betrokkenheid op te roepen als wat er in dit uurtje bibliodrama gebeurde. Het was geen spreken over Jezus, maar door Hem, met Hem en in Hem …

De boom van Zacheüs – 'Zacheüs, klim vlug naar beneden …'

Attributen: trapladdertje, een richtingspijl met de tekst: 'Boom van Zacheüs', vijgenbladeren aan drinkrietjes of takken bevestigd, tekening of paneel met vijgenboom, tekstblaadjes met: 'Ik ben Zacheüs'; 'Wat doet deze uitspraak met je?'; 'Wat wil je zeggen?'; 'Wat zou je willen doen?'

Een tekstblad met de tekst in kleinere druk en alleen leesbaar voor wie dicht genoeg komt: 'Zacheüs, klim vlug naar beneden, vandaag moet ik in jouw huis te gast zijn …'

Opstelling: op een plek die voldoende hoog is, bijvoorbeeld aan een trap, maak je de takken vast en bouw je een boom op met tekening of paneel, de vijgenbladeren … Daartussen komen ook de tekstblaadjes te hangen. Tussen de bladeren – voldoende hoog om onleesbaar te zijn vanaf de grond en voldoende zichtbaar om uit te dagen – wordt het tekstblad gehangen 'Zacheüs, klim …'
Een trapladdertje wordt erbij gezet met de pijl wijzend naar boven 'Boom van Zacheüs'

3.2 Bibliodrama in de gevangenis: Wie zonder zonde is, werpe de eerste steen

Voor een vastenbezinning is ons gevraagd een inleiding te brengen bij Johannes 8, het verhaal van de overspelige vrouw. Juist in die periode gaat het proces van Kim De Gelder door. In Zuid-Afrika is Pistorius net opgepakt. De lucht, de pers, de atmosfeer hangen vol 'oordeel'. Enkele 'ervaringsdeskundigen' uit de gevangenis worden ingeschakeld om een inhoudelijke input uit hun beleving te geven.

Na een inleidend gesprek leven enkele mannen zich in in de rol van iemand die in de buurt staat van de overspelige vrouw op het tempelplein.

Iemand van hen treedt naar voor en richt zich tot de menigte rondom de te veroordelen vrouw met de woorden: 'Ik ben David, het is belangrijk dat je weet dat ik zo heet. Ik ben genoemd naar die andere David die tot twee keer toe het leven van zijn koning spaarde ook als hij hem kon doden. Het kan dus anders. Ook hier kan het anders lopen. Het hoeft geen steniging te worden. Ik gooi niet. Ik ga weg.'
Een andere speler zegt: 'Ik kijk naar het hart … Als je in je hart een steen wil gooien, gooi je je hart weg.' Weer een ander: 'Ik leg mijn steen op de grond, naast de vrouw. Ik ga bij haar, naast haar staan …' Of een volgende: 'Ik zit hier. Ik voel de spanning toenemen. Ik kan er niet tegen dat zoiets gebeurt. Ik wil weg.' Of: 'Ik zou me willen verstoppen. Die menigte … Maar als het te erg wordt, kom ik ertussen. Mensen zijn als dieren. Ze laten zich opdraaien door volksmenners en die maken de sfeer …' En ook nog: 'Leer toch de mens kennen voor je oordeelt, praat ermee, hoe het zover gekomen is en wat er gebeurd is.'

Deze mannen achter de tralies weten precies wat het betekent om die vrouw te zijn, die letterlijk doodsbange vrouw

die in het midden wordt gegooid, op heterdaad betrapt. Een van de mannen, Albert, ziet meteen zichzelf. Hij zegt: 'Na een zwaar vergrijp opgesloten in de gevangenis BEN ik een crimineel. De mensen veroordelen je al nog voor ze de feiten van het gebeuren kennen. De meesten geloven dan gewoon wat er wordt verteld. Ik voel net als die vrouw angst en de vraag: Wat gaat er met mij gebeuren? En dan zit daar die Jezus, nàást jou, op de grond …'
We beëindigen onze activiteit met een opdracht. Enkele schrijfsels en symbolen vormden het resultaat. Albert schrijft: 'In de gevangenis ontmoet je soms iemand, een vrijwilliger of een van de gevangenen, aan wie je je verhaal doet zoals het gebeurd is en die persoon zegt dan net als Jezus in het verhaal: Ik veroordeel jou niet. Dat is zo'n goed gevoel. Daarom mensen, laat ons alle vooroordelen die we hebben ten opzichte van andere mensen proberen te vermijden en zeggen: Ook ik veroordeel jou niet. Ga heen en zondig niet meer.'
Stefan vertelt bij zijn symbool: 'Dit is een steen en wij allen zullen hem moeten laten liggen.' En Jean Paul bij het zijne: 'Een wit blad met een puntje opzij. Dat is het hart, de kern van die vrouw ten diepste en die mag niet in het midden gezet, niet dood gegooid worden. Mensen zetten wel graag de puntjes op de 'i'. Maar Jezus maakte er een punt van … niet te oordelen.'
Het moge duidelijk zijn dat een bibliodrama lang niet alleen verhelderend werkt voor de deelnemers en hun persoonlijk leven. Het is bovenal een gebeuren dat zich afspeelt in een groep en in die zin geeft het spel voeding voor alle deelnemers, inclusief de begeleider. Dat was zeker zo voor dit verhaal. Vanuit de inbreng van de mensen in de gevangenis kreeg het subtiele spel van oordeel en veroordelen, van vooroordelen, een heel rijke betekenis.
Onze inleiding over Johannes 8 konden we met deze ervaringen stofferen en een hoge mate van intensiteit meegeven. Bij het binnenkomen gaven we de deelnemers een steen in de

hand. Alleen al het zitten met die steen in de hand maakte de betrokkenheid en de spanning met wat we vertelden groter, zo deelden ze ons achteraf mee. Soms hoef je niet eens te spelen of te praten om het effect te voelen.

3.3 Bibliodrama in de gevangenis: Wie zegt Gij dat ik ben?

We organiseren een activiteit in de kapel van de gevangenis. Onze insteek is een licht aangepaste versie van het Bijbelvers: 'Wie zegt gij dat Ik ben?' Dit Jezuswoord wordt in plaats van een vraag van Jezus een vraag aan Jezus, nl. wie zegt Gij (Jezus) dat ik (deze mens) ben?
Een achttal mannen zitten in een kring en in het midden liggen allerlei voorwerpen. We vragen om aan elkaar te vertellen welk van de voorwerpen iets verbeeldt over hoe zij op dit moment Jezus zien. Wie zegt gij dat Ik ben?
In een volgend moment leggen we, verspreid op de vloer van de kapel, een verzameling op papier afgedrukte Jezuswoorden. De activiteit gaat verder met de vraag: Wat zegt Jezus tot jou? De mannen wandelen rond en kiezen een Jezuswoord dat hen aanspreekt. Ze kiezen er een zin uit die hen raakt, die hen iets zegt, misschien wel datgene wat ze op dit moment van Jezus graag (willen) horen. De deelnemers worden zorgvuldig begeleid om het door hen gekozen woord te laten klinken. Ze hebben de keuze om als Jezus de zin tegen zichzelf te zeggen of om een van de andere deelnemers te vragen dat als Jezus voor hen te doen. We ronden af met een korte uitwisseling over het gebeuren.

De eerbied voor de woorden, voor het gebeuren en voor elkaar was ontroerend. Een van hen verhuisde intussen van gevangenis. Onlangs schreef hij dat er in een leven gebeurtenissen zijn die je niet loslaten zoals bijvoorbeeld de ramp met de Herald of Free Enterprise. Hij schrijft: 'Datzelfde

effect heeft die bibliodramabeleving op mij gehad.' We zien hem nog zitten daar onder het beeld van Maria en Jozef met het kind Jezus, zeggend: 'Ik hoor slechts Danny! Danny! Dat is mijn naam. Ik hoor Hem roepen. Hij pakt me bij mijn lurven.' Verder in zijn brief lezen we dat het deze ervaring is die hem nu nog steeds overeind houdt in moeilijke eenzame uren, in momenten van verleiding en verdriet. 'Ik mag er zijn. Iemand kent me en roept me telkens opnieuw.'

Van een put die een bron werd – Wat zegt Jezus tot jou?

Attributen: spiegelstukken, stenen, doeken, tekstblaadjes: alle 'Jezuswoorden' uit het verhaal (Joh 4,5-42)

Tekstblad: 'Van de put die een bron werd', 'Wat zegt Jezus tegen jou?'

Opstelling: Met stenen en doeken wordt een put gebouwd. Te midden hiervan worden de spiegelstukken gelegd. De put is zodanig gebouwd dat mensen er vanop een hoogte in kunnen kijken en zo zichzelf zien, bijvoorbeeld onder aan een trap.
De Jezuswoorden en de vraag 'Wat zegt Jezus tegen jou?' hangen rond de put.

3.4 De weerhaken van de onvruchtbare vijgenboom tijdens een speelavond

Geregeld organiseren we speelavonden voor al wie de ervaring van bibliodrama wil proeven. Tijdens een van deze avonden kiezen we ervoor te werken met het verhaal van de onvruchtbare vijgenboom (Lc 13,6-9).
De deelnemers staan in een vijfhoek, gelijk verdeeld over vijf rollen: de wijngaardenier, de landeigenaar, de onvruchtbare vijgenboom, vruchtbare vijgenbomen en de wijngaard. In een eerste ronde geven we ieder de ruimte om de rol te kiezen die hem het meest aanspreekt. Op geregelde tijdstippen, nadat de interactie op gang is gekomen, wordt het spel onder-

broken en gevraagd met z'n allen door te schuiven naar een volgende rol. We spreken hier, technisch gezien, van een 'doorschuifrollenspel'.
Een van de deelneemsters, die net een moeilijke periode doormaakt en afwezig is op haar werk, vertelt na afloop tijdens het uitwisselingsmoment hoe de positie van de onvruchtbare vijgenboom aan haar kleeft: 'Ik voelde zoveel oordeel vanuit de 'vruchtbare elementen' uit de wijngaard.' Ze beschrijft hiermee een weerspiegeling van hoe de wereld en de mensen naar haar kijken omdat ze niet deelneemt aan het maatschappelijk leven. Net als de vijgenboom is ze op het eerste zicht onvruchtbaar. Ze beseft dat ze tijdens het spel zocht hoe ze toch 'nuttig' kon zijn, bijvoorbeeld als schaduw om rust en koelte te bieden aan wie het nodig had.
Tegelijk kan ze doorleven wat het betekent nu even geen vruchten te dragen. 'Het geeft me de gelegenheid mijn wortels en stam te sterken', zo vertelt ze verder tijdens de uitwisseling. 'Maar toch weegt het 'onvruchtbaar zijn' erg door. Ik voel pijn, eenzaamheid, afwijzing en hoop dat de wijngaardenier mij nog een kans zal geven.'
Net op dat moment liet de begeleider iedereen doorschuiven naar een volgende rol in de kring. Ze herinnert zich niet in een van de andere rollen nog iets gezegd te hebben. 'Mijn verlangen naar erkenning haakte helemaal vast aan mijn eigen levensverhaal. Daarmee moet ik nu verder', zo besluit ze voor zichzelf.

Het oog van de naald

Attributen: een blauw verkeersbord met witte pijl (verplichte richting)

Tekstblad: 'Het oog van de naald'

Opstelling: in het midden van een doorgang, zodanig dat mensen er met moeite langs moeten wringen, is een obstakel geplaatst met het bord en de tekst eraan vastgemaakt.

IV DUIDING BIJ EEN OEFENING

Tijdens de Didachè-studiedagen wilden we de specifieke benadering van bibliodrama meer aanschouwelijk maken. We nodigden de aanwezigen uit in een voorbereidende oefening te stappen. Hieronder beschrijven we kort deze oefening. Daarna focussen we op de duiding ervan.

4.1 Beschrijving

Stap 1. Noteer welke woorden van Jezus je de voorbije twee dagen geraakt hebben. Een blad met allemaal Bijbelse citaten binnen het thema was ter beschikking.

Stap 2. Kies nu één 'zinsnede' uit waarmee je de oefening zal verder zetten. Hierbij kan je je laten leiden door wat je spontaan aantrekt, fascineert, of door wat juist op een of andere manier moeilijk voor je is, enigszins tegenwringt. Noteer dit vervolgens op een apart blad.

Stap 3. Sta nu stil bij deze 'gekozen' zinsnede en beantwoord volgende vragen. Maak er telkens een korte notitie bij.
a. Wat treft je in deze uitspraak? Een woord, een gedachte …? Wat trekt je er in aan? Welke andere gevoelens wekt deze zin?
b. Wat associeer je er bij? Breng deze zin tot leven in je eigen fantasie en verbeeld je een context waarbinnen deze zin wordt uitgesproken:
- Tijdstip ('s morgens, op de middag, 's avonds, 's nachts, lente, zomer, herfst, winter ...);
- Plaats (binnen, buiten, bos, platteland, berg, woestijn, stad ...);

- Gebeuren (tijdens een ritueel, een feest, een droeve of blijde gebeurtenis, in afzondering, door velen omringd ...);
- Sfeer waarin de uitspraak wordt gezegd (Warm? Kil? Kleuren? Geuren? Stilte? Rumoer? Vermanend? Streng? Geruststellend? Zelfzeker? Onzeker? Bedeesd? Gedecideerd ...);
- De actoren (Wie spreekt die zin uit? Tot wie gericht? Zijn er omstaanders?)

c. Stel je nu voor dat jij deel uitmaakt van deze scène en vraag je af:

- Wat als ik in de rol van de spreker, dit zou uitspreken? Tot wie richt ik me dan? Op welk effect hoop ik dan? Wat zal mij uitspraak aan de geadresseerde bewerkstelligen? Wat doet dit met me als ik deze zin uit mijn eigen mond hoor komen?
- En verder: Wat doet die zin met me als ik deze zin aanhoor, als iemand – de Heer misschien – dit tot mij zegt?

d. Welke beleving drijft aan het eind van deze oefening boven?

Stap 4. Uitnodiging om kort uit te wisselen per twee (buren) aan de hand van volgende vragen: Hoe was het om die oefening te doen? Wat werd er bij jou gewekt aan gedachten, gevoelens, beleving?

4.2 Reflecties bij de opgedane ervaring

In wat volgt overlopen we de diverse stappen van de oefening en geven we een aantal reflecties.

Bibliodrama is vooreerst een kwestie van selecteren. Je benadert niet een gans evangelieboek, laat staan de hele Bijbel. Die tekstselectie is in de eerste plaats het werk van de begeleider, maar ook als deelnemer maak je keuzes. Dat

doet ieder op eigen wijze. De ene laat zijn voorkeur bepalen door een zekere intuïtie, de ander maakt rationele overwegingen of maakt gebruik van andere, voor hem relevante criteria. Doe je bovenstaande oefening, dan kies je misschien wel een andere zin die je aanspreekt. Een subjectieve selectie dus, afhankelijk van het moment.

In een volgende stap gaat het erom te lezen wat er staat. In de methode van bibliodrama zijn we niet geïnteresseerd in een louter letterlijk verstaan. De witte ruimtes tussen de woorden zijn even belangrijk als de woorden zelf. Sommigen vinden het moeilijk om los te komen van de exegetische achtergronden die ze over de gekozen zin bezitten. Met dit loslaten is niet gezegd dat exegese bibliodrama in de weg zou staan, wel integendeel. Beide vormen hebben elk hun moment waarin ze nu eens op de voor- dan weer op de achtergrond treden. Het loslaten is veeleer bedoeld om een volgende uitdaging aan te gaan: het aanspreken van het associatief vermogen en de verbeeldingskracht. Het schept een ruimte waarin het vervolg van de oefening vrij zijn weg kan gaan.

De vermogens van associatie en verbeelding vormen twee wezenlijke dimensies van het menselijk bestaan. Twee vermogens waarvan heel wat Bijbelse schrijvers dankbaar gebruikmaakten. Verbeeldingskracht geeft ons de ruimte om het leven te interpreteren en op zoek te gaan naar nieuwe vormen van kijken en denken en speelt zo een belangrijke rol in het leervermogen van de mens. Verbeeldingskracht vormt de basis van innovatie en ontwikkeling. Volgens Søren Kierkegaard is verbeelding niet alleen een kracht om te reageren op de wereld, maar ook om deze te creëren. Dit 'scheppend' heen en weer, tussen geschreven woord en menselijke verbeelding opent nieuwe perspectieven, waar we in het bibliodrama dankbaar gebruik van maken. Tijdens bibliodrama dient de verbeelding eerst gestimuleerd te

worden. De aankleding van de ruimte waarin zal gespeeld worden kan hierin een rol spelen. We verwijzen naar de opstellingen die in dit artikel worden beschreven. De vragenlijst bij de oefening beoogt dit proces te intensifiëren.

Dankzij dit 'creatie'-proces valt er licht in hoeken waar het anders niet zou schijnen. Er ontstaat als het ware een nieuwe 'Gestalt' van voor- en achtergrond waar betekenissen, nieuw of anders oplichten. De tekst of zin krijgt een context. Omdat dit tijdens oefeningen als hierboven beschreven persoonlijk doorleefd wordt, voelt men de aantrekkingskracht om zich integraal te laten opvorderen door dit woord. Voor velen ligt hier een hoge drempel: het '*tremendum et fascinosum*'-moment van het bibliodrama. Dat in zekere zin ambigue moment is kenmerkend voor elke geloofsverdiepende stap. Mystiekers getuigen ervan, maar ook ieder die bijvoorbeeld in een lectio divina stapt, herkent deze drempel. Er is overigens veel verwantschap tussen de methode van het bibliodrama en die van de lectio. De Nederlandse theoloog Huub Welzen schreef hierover in een bevattelijk artikel: 'We hebben nu gezien dat bibliodrama de klassieke elementen van de lectio divina bevat en daarmee Bijbelse spiritualiteit is. Het gaat niet om de betekenis van de tekst, zoals in de exegese, maar om de invoering in het geheim van de tekst. Dat gaat niet zonder aandacht voor de betekenis van de tekst, maar in zekere zin is het ook aan de betekenis voorbij. Bibliodrama voert in in het godmenselijk betrekkingsgebeuren. Mensen komen daardoor in beweging. We herkennen daarin het aspect van 'omvorming' dat ook deel uitmaakt van de omschrijving van spiritualiteit. En we herkennen deze 'omvorming' ook waar mensen aangeven dat een bibliodrama soms nog weken in hen doorwerkt.'

In het voorlaatste deel van stap drie van onze oefening staat de uitnodiging om in het verhaal met de verbeelde context te stappen. Met deze uitnodiging tot 'alsof-deelname'

wordt op het niveau van de beleving de door Welzen genoemde dimensie van 'omvorming' aangeraakt. Nog niet op een 'speelveld' neergezet, nog niet dus met lijf en leden ingeleefd, toch al een soort voorafspiegeling van een reële beleving.
We merken tussendoor op dat de voorliggende oefening vaak wordt ingezet als 'opstap' om er in een bibliodramagroep verder mee te werken. Een vervolg hierop zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat deelnemers een na een uitgenodigd worden de gekozen zinsnede in scène te brengen. Ze kunnen daartoe gebruik maken van een afgebakend speelveld waarbij de overige deelnemers als 'toeschouwers' aan de rand zitten. Met behulp van voorhanden zijnde attributen en een speler-assistent wordt dan een kort drama naar voor gebracht, vertrekkend vanuit de gedane voorbereiding. Een vaak zeer beklijvend gebeuren, zowel voor spelers als voor toeschouwers.

Hier gaat het om een beperkte 'mentale' inleving die echter al heel wat zintuiglijke en emotionele belevingen kan opwekken. De geselecteerde zin, het woord van Jezus met bijhorende – dankzij de verbeelding opgewekte – context kan aanhoord of uitgesproken worden. Spreken en luisteren, de twee basiscomponenten van elke communicatie, zijn in het geding. Actief versus receptief. Geven versus ontvangen. Mond versus oor. Verschillend van persoon en moment is nu eens de positie 'als spreker' dan weer de positie 'als ontvanger/toehoorder' het meest beklijvend. De tijd nemen om dit te doorleven laat een vollere rijkdom van de tekst toe.

Met de laatste stap komen we bij de uitwisseling per twee. Voorafgaand wordt de inleving eerst zorgvuldig afgerond. Een moment van loslaten, beseffen dat het maar 'alsof' was. Het hier-en-nu beleven om te kunnen terugblikken. In dit reflectiemoment neemt de deelnemer als het ware een buitenperspectief aan ten opzichte van de nog nazinderende

inleving. Men wordt uitgenodigd om er op terug te kijken, er bij stil te staan en, waar het kan, aan die nazindering woorden en taal te geven. Het woord van Jezus, heeft misschien iets van zijn gelaagdheid prijs gegeven, is verhelderd of juist meer verduisterd geraakt. Eigen levenssituaties, eerdere opgedane ervaringen werden bewust of onbewust naar boven gehaald en geherinterpreteerd. Tot slot kan dit alles, in alle vrijheid, in communicatie worden gebracht met de gesprekspartner van het moment. Hierbij is het goed mogelijk dat met elkaar botsende interpretatielijnen ieders eigen (levensbeschouwelijk) verhelderingproces stimuleert.

V SAMENVATTEND: MET BIBLIODRAMA ANDERS KIJKEN

Met onze bijdrage hebben we willen tonen dat men met bibliodrama anders leert kijken naar Bijbelse verhalen. De ogenschijnlijke tegenspraak, het tegen de borst stuitende woord, de vertrouwde logica die op zijn kop gezet wordt, de meer of minder toegankelijke woorden van Jezus ... dat alles draagt in zich de kiem tot persoons- en geloofsgroei. De vraag is of we bereid zijn het avontuur aan te gaan. Durven we de zoektocht aan naar de plek van de ontmoeting tussen een heilig woord en een geleefde ervaring. Zo'n ontmoeting is aan plaats en tijd gebonden en altijd weer over te doen met wisselende resultaten.

Voor wie met bibliodrama aan de slag gaat, is zowel de eigen persoon in het geding, als alles en al wie hem omringt. Dat avontuur van mens-wording is in wezen goddelijke openbaring. Het wordt doorheen het menselijk handelen, doen en laten, aan de ander gedaan, hem aan-gedaan. Een heilig spel in de tijd van Woord, mens en medemens.

Literatuur

AGTEN, J., HERREBOSCH, E., VERDUYN, K., VERVOORT, L., *Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk*, Antwerpen, Garant, 2007, 219 p.

DERKSEN, N., *Woon hier onder mijn woord. Bibliodrama en andere vormen van pastoraal groepswerk voor parochie en gemeente*, Kampen, Kok, 2003, 128 p.

WELZEN, P.H.M., *Bibliodrama als vorm van Lectio Divina*, in *Interpretatie* 11(2003)7, p. 23-25.

Zie ook op www.bibliodrama.be voor verdere literatuursuggesties en opleidingsaanbod.

HET VERHAAL DOORGEVEN

ER WAS EENS ...

Samen met de cliënt zijn verhaal heler maken

Kristien Van de Velde

Kristien Van de Velde werkte twintig jaar als gezinsbegeleidster in de bijzondere jeugdzorg. Zij is sociaal werker en contextuele therapeut. Nu is zij als docent verbonden aan de HUB en heeft daarnaast een praktijk als gezinstherapeut.

We zien de dingen niet zoals ze zijn, we zien ze zoals we zijn.

Anaïs Nin

'Elke menselijke handeling wordt gedragen door een al dan niet uitgedrukte of verwoorde visie op de mens. Alles wat we doen, getuigt dus van een bepaalde manier van kijken.'[1] Zo is te lezen in het salesiaanse opvoedingsproject. Deze uitspraak prikkelt mij. Ik zou ze als volgt durven vertalen: 'Alles wat we doen, vertrekt vanuit een verhaal over de realiteit dat we onszelf vertellen.' In dit artikel wil ik de narratieve benadering toelichten, zowel inhoudelijk als methodisch, vanuit het perspectief van de hulpverlening.

I SITUERING EN UITGANGSPUNTEN VAN DE NARRATIEVE BENADERING

Het begrip 'narratief' is afgeleid van het Latijnse 'narratio', wat verhaal betekent. Een synoniem voor narratief is vertellend, verhalend. In de hulpverlening wordt de narratieve benadering ingezet in een bepaalde stroming binnen de familietherapie. Grondleggers van deze methode zijn Michael White en David Epston.[2]

Deze benadering past in het sociaal constructionisme. Deze visie stelt dat de waarheid niet bestaat. Het gaat altijd

---

(1) *In dialoog met Don Bosco. Een opvoedingsproject*, Sint-Pieters-Woluwe, Don Bosco Centrale, 2012, p. 27.

(2) WHITE, M., *Narratieve therapie in de praktijk. Verhalen die werken*, Amsterdam, Uitgeverij Hogreve, 2007.

om verhalen over de waarheid, die ontstaan in een dialoog.[1] Een van de bekende communicatie-axioma's van Paul Watzlawick is het waarheidsaxioma. Daarin stelt hij dat ieder zijn waarheid heeft. Sociaal construeren betekent samen betekenissen opbouwen of onderhandelen rond betekenissen.

In datzelfde verband stelt de Franse filosoof Paul Ricoeur dat onze identiteiten gecreëerd worden door de verhalen die anderen over ons vertellen. Taal is volgens hem geen neutraal gegeven. Zij is het cultureel beschikbare discours dat impliciet voorschrijft wat een gepaste en relevante omschrijving is van onze ervaringen.
Wanneer je in 1960 vertelde dat je vader je sloeg, ging men ervan uit dat je vader je een degelijke opvoeding gaf. Immers, 'een goede vader spaart de roede niet'. Denken we hierbij aan het openingsliedje van het televisieprogramma van tante Terry dat zei: 'mamaatje die zal kijven, papaatje die zal slaan ...' Menig kind van toen heeft dit talloze malen meegezongen. Anno 2013 kan ik mij niet voorstellen dat Samson en Gert een liedje zouden zingen over een papa die je zal slaan als je de bloemetjes niet laat staan ...

Binnen de narratieve benadering gaat men ervan uit dat cliënten zich bij ons aanmelden met een verhaal. Het verhaal dat zij brengen is vaak een probleemgesatureerd verhaal.[2] Het verhaal dat zij brengen is doorspekt van problemen en zorgen. De nadruk ligt op wat niet goed gaat.

Als hulpverleners zijn wij getraind om hierop in te gaan. We bevragen het dominante verhaal van de cliënt. Via het

---

(1) ROBER, P., *Samen in therapie. Gezinstherapie in dialoog*, Leuven, Acco, 2004, p. 49.

(2) WHITE, M., *Narratieve therapie in de praktijk. Verhalen die werken*, Amsterdam, Uitgeverij Hogreve, 2007.

zoeken naar oorzaken proberen we een diagnose te stellen. Met deze diagnose geven we een etiket aan onze cliënten: je bent een ADHD-er, je bent hechtingsgestoord, je bent depressief … Wat we daarbij vergeten is dat een diagnose eigenlijk ook een verhaal is over de waarheid.[1]

II WAT BETEKENT HET NARRATIEVE PARADIGMA VOOR DE HULPVERLENING?

De cliënt stelt zich met zijn verhaal aan ons voor. Hoe de cliënt zichzelf ziet, noemen we vanuit het narratieve paradigma, het zelfnarratief. Dat zelfnarratief is een constructie die opgebouwd wordt uit verhalen die anderen over ons vertellen. Een mens geeft in de continue uitwisseling met zijn omgeving betekenis aan zijn ervaringen. Zo 'schrijft' hij voortdurend verder aan zijn zelfnarratief. Het gaat om een dynamisch proces dat nooit stopt.

Tegen deze achtergrond kunnen we stellen dat iemand problemen gaat ervaren wanneer dit zelfverhaal zo schraal is geworden dat zijn kwaliteit van leven op de helling komt te staan.

Als hulpverlener maken we tijdelijk deel uit van de omgeving van de cliënt. Het doel van de begeleiding is het heler en voller maken van het verhaal van de cliënt. 'Heler' heeft hier een dubbele betekenis: volledieger en ook helend, 'genezend'. De hulpverlener probeert, samen met de cliënt, een hoopvoller verhaal te schrijven dat meer perspectief biedt en potentiële groei in zich draagt.

---

(1) ROBER, P., *Samen in therapie. Gezinstherapie in dialoog*, Leuven, Acco, 2004, 197 p.

III BELANGRIJKE VOORWAARDEN

Het is essentieel dat we **samen met de cliënt** zijn verhaal herschrijven. Het gaat er dus niet om dat de hulpverlener het verhaal van de cliënt van tafel veegt en zelf een 'beter' verhaal schrijft dat meer mogelijkheden biedt. De cliënt is duidelijk co-auteur van het vollere verhaal. Het verhaal moet hem passen, wil hij het zich eigen maken. Dit vraagt een bescheiden houding van de begeleider waarbij hij zijn verhalen niet opdringt aan de cliënt.

Ondersteunend voor de hulpverlener is het vertrekken van het bewustzijn van **het niet-weten**. Anderson en Goolishian introduceren dit in de narratieve benadering als *the not-knowing*.[1] Deze houding vraagt van de begeleider dat hij zijn kinderlijke nieuwsgierigheid aanspreekt om elementen te bevragen rond het verhaal van de cliënt die nog niet zijn benoemd. Hij mag niet te snel denken dat hij het weet.

Dat brengt ons meteen bij een ander belangrijk element van deze benadering. De begeleider gaat op zoek naar wat nog niet is gezegd. White spreekt in dit verband van ***the-not-yet-said***.[2]

Niet-weten en ruimte maken voor wat nog niet is gezegd, vraagt een open en receptieve houding. Vaak stellen we in de hulpverlening al vrij snel een diagnose. We hebben een hypothese in gedachten en gaan in onze gesprekken met de cliënt op zoek naar de bevestiging van hoe wij het zien.

---

(1) ROBER, P., *Gezinstherapie in de praktijk. Ontmoeting, proces en context*, Leuven, Acco, 2012, p. 128.

(2) WHITE, M., *Narratieve therapie in de praktijk. Verhalen die werken*, Amsterdam, Uitgeverij Hogreve, 2007.

Het mooie aan de narratieve benadering is dat je je net laat verrassen. Je laat ruimte aan nieuw perspectieven die nog niet aan de orde waren en gaat samen met de cliënt op zoek naar alternatieve mogelijkheden.

In deze benadering valt de cliënt niet samen met het probleem. Het probleem situeert zich veeleer in het verhaal dat hij aan zichzelf over zijn situatie vertelt.

IV MOGELIJKE TOEPASSINGEN

4.1 De niet-wetende houding van bij aanvang

Het verhaal van de cliënt verbreden, vraagt niet alleen een bepaalde methodiek, maar vooral een gepaste attitude. Het gaat om een bescheiden houding en een oprechte belangstelling en nieuwsgierigheid naar delen van het verhaal die nog niet aan de orde zijn geweest en die nieuwe invalshoeken kunnen bieden. Deze houding kleurt het hele hulpverleningsproces.

Wanneer ik bij het begin van een hulpverleningsproces een intakegesprek voer met een gezin, probeer ik reeds de kiemen te leggen voor het breder maken van hun verhaal. Hiervoor maak ik gebruik van een metafoor. Ik vraag hen: 'Stel dat jullie een schilderij zijn. Een deel van het schilderij toont datgene wat jullie vandaag naar hier gebracht heeft: de problemen en de zorgen. Kunnen jullie mij iets vertellen over de andere delen van het schilderij? Wat is er verder nog te zien?'

Deze vraag maakt mensen meestal eerst even stil. Zo iets hadden ze niet verwacht. Ze zijn gewoon om te vertellen

over wat niet goed gaat. Na enige aarzeling, krijg ik de meest uiteenlopende antwoorden. Vaak worden hier al een aantal krachten van het gezin blootgelegd. Bijvoorbeeld: 'We zijn heel erg met de natuur bezig en kweken zoveel mogelijk onze eigen groenten; wij zijn heel gelovig en nemen actief deel aan het parochiegebeuren in onze gemeente; ik spaar dolfijntjes; ik zing als charmezanger tijdens het weekend in cafés; we zijn puzzelaars; muziek neemt een belangrijke plaats in bij ons ...'

Gezien de cliënt co-auteur wordt van het vollere verhaal is het essentieel om het belang van deze samenwerking reeds van bij de intake te benoemen. Wanneer het gaat om de begeleiding van een gezin waarin het kind de symptoom-drager is, doe ik dat bijvoorbeeld door het vertellen van het verhaal van de schatkist. 'Jullie kind is de schatkist. Hij zit boordevol waardevolle dingen waar we nu nog niet bij kunnen. Het is echter een schatkist met twee sleutels. Jullie hebben de sleutel van de ervaring, jullie zijn de experten in het kennen van jullie kind. Wij hebben de sleutel van de vakkennis. De kist kan enkel geopend worden als we beide sleutels gebruiken.'

Door metaforen in te zetten maakt de hulpverlener het gezin van bij het begin vertrouwd met deze manier van communiceren.

4.2 Metaforen

Het gebruiken van metaforen is een krachtig instrument in de begeleiding. Het helpt om wat nog niet gezegd is te benoemen. En het zorgt dat de cliënt zelf oplossingen genereert voor zijn hulpvraag. Soms krijg ik het gevoel dat ik in een begeleiding vastloop of steeds op hetzelfde punt uitkom. Dan is het tijd voor iets anders. Ik leerde om in zo'n situatie te werken met metaforen. Ik ga achteruit zitten en laat

een beeld verschijnen van de cliënt en zijn verhaal. Dat vraagt dat ik uit mijn hoofd ga en vertrouw op mijn intuïtie. Rond het beeld dat dan verschijnt, bouw ik een verhaal op. Vaak laat ik bewust de afloop van het verhaal open en vraag aan de cliënt hoe het verhaal verder kan gaan.

Toen ik in de bijzondere jeugdzorg werkte, begeleidden we een meisje van 16, Chloë. Tussen haar 6 en haar twaalf jaar baatte haar moeder een café uit. De vader nam de opvoeding van de kinderen voor zijn rekening. Het liep fout door zware verwaarlozing en seksueel misbruik vanwege de vader. De kinderen werden een tijdlang geplaatst. Later mochten zij terug naar hun moeder. Na een tijd gaf de moeder aan dat de zorg voor Chloë haar te zwaar viel. Vooral het spijbelen en de zware agressie van Chloë ten aanzien van haar moeder en zussen brachten de moeder er toe om hulp te vragen. Chloë werd tijdelijk bij ons opgenomen. Het was de bedoeling dat zij tijdens de weekends zoveel mogelijk thuis zou zijn. Haar verlangen om bij haar moeder en zussen te zijn, was groot. Toch kwam het telkens ze thuis was tot conflicten en liep het verblijf steeds uit op een ontgoocheling. De moeder gaf aan dat de weekends heel zwaar waren: 'Chloë roept en tiert, slaat haar zussen, doet haar zin.' In de voorziening verliep de relatie tussen Chloë en de groepsbegeleiders ook hoe langer hoe moeilijker. Zij gedroeg zich vaak agressief en liep verschillende sancties op. Iedereen zat met de handen in het haar. Ik werkte met haar rond het volgende verhaal.

'Er was eens … een poesje, Minou. Samen met haar broertjes en zusjes leefde ze bij een baasje, dat niet goed voor hen kon zorgen. Ze kregen amper iets te eten, nooit werd hun katten-bak schoongemaakt. Daarenboven kregen ze heel vaak schoppen en slagen van het baasje. Het poesje Minou moest vechten voor een slokje melk en krabben voor een stukje vlees. Verder probeerde ze zich zoveel mogelijk te verstoppen voor het baasje.

Na een tijd kwam de dierenbescherming de situatie op het spoor en het poezennest verhuisde. Het boze baasje kon niet meer bij de poesjes, er was voldoende te eten en te drinken en de kattenbak was altijd proper. Toch bleef de poes Minou krabben, blazen en bijten. Zodra haar broertjes en zusjes bij de melk kwamen, deed ze hen pijn. Er was nochtans genoeg voor iedereen. Wie te dicht bij Minou kwam, kreeg een kras of een beet. De situatie was niet langer houdbaar en Minou werd naar een asiel gebracht.
In het asiel herhaalde het verhaal zich. Iedereen die te dicht bij Minou kwam, deelde in de klappen. De dieren van het asiel vonden het steeds minder leuk bij Minou. Ze vonden het maar een vervelende poes en sommigen vroegen zich af of ze niet beter naar een ander asiel kon gaan. Niemand voelde sympathie voor Minou, behalve … de oude labrador!
Hij had gevoeld dat er veel goeds school in Minou en dat ze veel kracht uitstraalde. Hij richtte zich tot de andere dieren en zei: 'Ik geloof niet dat Minou zomaar een vervelend poesje is. Toen Minou nog een kitten was, heeft ze het hard te verduren gehad en niet de zorg gekregen waar ze recht op had. Ik denk dat dit Minou zo gekwetst heeft dat het niet meer mogelijk is om dicht bij haar te komen. Het lijkt een agressieve kat, maar ik zie eerder een heel bang katje. Ik bescherm mezelf door niet te dicht bij haar te zitten, maar ik hou steeds een oogje in het zeil. Ik mag haar wel.'

Hier stopte ik mijn verhaal. Chloë reageerde meteen: 'Dat poesje, dat ben ik, hé!' Ik liet dat open en vroeg Chloë om in het verhaal te blijven. Hoe keek zij naar de poes Minou? Hoe zou het kunnen verder gaan met Minou? Chloë vertelde het verhaal verder en stelde dat Minou wellicht in het asiel zou blijven. Minou zou af en toe naar het kattennest terugkeren, maar heel kort. Als het te lang duurde, begon Minou terug te blazen en te krabben. Volgens Chloë was het best om niet te dicht bij Minou te komen. Als ik haar vroeg wie Minou zou kunnen helpen om daar iets beter tegen te

kunnen, zei ze: 'De oude labrador, daar kan Minou alles aan vertellen zonder dat ze bang wordt.'

Dit verhaal is heel eenvoudig en getuigt niet van veel literair talent. Toch bleek het heel krachtig te werken. De metafoor hielp Chloë om in een metapositie te gaan staan ten opzichte van zichzelf en haar situatie. Ze sprak immers niet in de ik-vorm, maar praatte over Minou. Het hielp haar om van op afstand te kijken naar haar eigen situatie. Ze werd deze keer niet geprikkeld om direct in de verdediging te gaan en agressief te reageren. Iets wat voorheen onbespreekbaar leek, kon nu onder woorden gebracht worden door middel van het verhaal. Het gesprek met Chloë was wellicht heel anders verlopen indien ik gezegd had: 'We denken dat je geen nabijheid kan verdragen en dat maakt dat je eens moet nadenken over de weekends die je thuis doorbrengt.'

Samen met Chloë en haar mama, werkten we een nieuwe bezoekregeling uit. Chloë ging voortaan iedere woensdagnamiddag naar huis. Haar zussen waren op dat tijdstip steeds in een dagcentrum. Chloë had haar mama dan enkele uren voor zich. Ze gingen shoppen, brushten elkaars haar, gingen koffie drinken ...
Ondertussen is Chloë volwassen en ligt haar verblijf bij ons al een hele tijd achter haar. Laatst ontmoette ik haar opnieuw. Het eerste wat ze tegen me zei, was: 'Weet je het nog van die katjes?' Een metafoor werkt heel beklijvend.

4.3 Reflecting team

4.3.1 Toelichting bij de methodiek van het reflecting team

Een andere manier om hoopvollere verhalen te creëren, is de methodiek van het reflecting team. In deze methodiek ligt het accent op het horen vertellen van nieuwe verhalen over onze

realiteit door anderen. De 'uitvinder' en bezieler van deze techniek is de Noorse gezinstherapeut Tom Andersen (1936-2007).

Andersen heeft zijn methodiek ontwikkeld in functie van een therapeutische consultancycontext. Een of meer externe consultants wordt uitgenodigd om in gesprek te gaan met een gezinssysteem dat in begeleiding is. Dit gesprek voltrekt zich in aanwezigheid van de begeleiders die reeds langer met dit gezin aan het werk zijn. Deze krijgen de opdracht om het gesprek dat de consultant aangaat met het gezinssysteem te volgen. Deze positie waarin men luistert naar het gesprek noemt men de reflecterende positie. 'Reflecterend' betekent dat ze niet actief mogen deelnemen aan de dialoog tussen de gezinsleden en de consultant(s). Ze zijn uitsluitend bezig met hun eigen innerlijke dialoog. In deze fase van observatie en reflectie nemen de begeleiders ook geen (oog)contact met elkaar. Zo blijven zij beter gefocust op hun eigen observaties en reflecties.[1]

Aan het gezin wordt bij de kennismaking uitgelegd dat de consultant af en toe het gesprek zal stopzetten om te praten met de observator(en) (de begeleiders van het gezin) over het deel van het gesprek dat plaats heeft gevonden. Dit gebeurt bijvoorbeeld als volgt: 'Als het voor jullie goed is, zullen de begeleiders nu praten over het gesprek dat wij tot nu toe hebben gehad. Jullie kunnen achterover leunen en luisteren. Jullie kunnen je gedachten laten afdwalen. We doen dit op deze manier zodat jullie van een afstand naar het komende gesprek kunnen luisteren.'

Er wordt dus van positie gewisseld. De gezinsleden worden uitgenodigd te luisteren naar de gedachtewisseling

(1) ANDERSEN, T., *The reflecting team: dialogue and meta-dialogue in clinical work*, in *Family Process* 26(1988) p. 415-428.

van de begeleiders over het gevoerde gesprek. Aan de begeleiders wordt gevraagd enkel die dingen te zeggen waarbij zij zich comfortabel voelen. Daarbij moeten zij zich concentreren om naar elkaar te blijven kijken en niet naar de gezinsleden die op dat moment luisteren. Dat laat hun toe afstand te houden tegenover de besproken thema's. Oogcontact is immers ook een analoge uitnodiging tot deelname aan het gesprek.[1] Het is echter de bedoeling dat de gezinsleden niet worden weggetrokken uit hun innerlijke dialoog.

De begeleiders zorgen ervoor dat hun reflecties niet te ver afliggen van de eigen spreekstijl van het gezinssysteem. Andersen spreekt in dit verband over '*appropriately unusual*', gepast ongewoon. Dat betekent dat reflecties dienen te verrassen omdat dit kan leiden tot verandering van oude beschrijvingen of verklaringen. Als reflecties te gewoon zijn, creëren zij geen spanning die nodig is voor verandering. Als ze daarentegen te ongewoon zijn, zal de cliënt zich hiervoor afsluiten en zal er dus ook geen verandering mogelijk zijn.
Volgende aandachtspunten zijn eveneens van belang bij het geven van reflecties:

- er wordt enkel gereflecteerd over de onderwerpen die aan bod kwamen in het interview. Er worden geen nieuwe thema's aangebracht;
- er worden geen negatieve connotaties gegeven;
- men voegt zich in in de spreekstijl van het systeem;
- de leden van het reflecterende team becommentariëren en bevragen elkaar. Als mensen nood hebben aan advies wordt er vaak gekozen te vertellen wat andere gezinnen hebben geprobeerd om met een soortgelijk dilemma of probleem om te gaan;

---

(1) TRITSMANS, D., *Het methodisch vermoeden. Het professioneel-helpende gesprek bekeken door een sociaal-constructionistische lens*, Antwerpen, Garant, 2004, 224 p.

- iedere reflectie gaat er van uit dat alles op meer dan één manier kan worden bekeken. Dit uit zich in een eerder voorzichtige en zoekende manier van spreken;
- men overweegt wat een zinvolle inbreng zou kunnen zijn van mensen die niet aanwezig zijn maar wel deel uit maken van het uitgebreide gezinssysteem.

Na de inbreng van de begeleiders richt de consultant de aandacht opnieuw naar de gezinsleden. Hij vraagt hen of ze iets gehoord hebben waarop ze commentaar willen geven, waarover ze verder willen praten of meer willen horen. De relevantie of bruikbaarheid van de reflecties en observaties van de begeleiders wordt volledig door het gezinssysteem bepaald.

In een sessie wordt deze cyclus van wisselende posities tussen observeren en spreken een of twee keren, soms vaker hernomen.

4.3.2 Toepassing van het reflecting team in de hulpverlening

Als begeleider is het niet de bedoeling dat we therapeutische sessies houden. Toch leert de ervaring dat de principes van de methodiek van het reflecting team in aangepaste vorm zeer bruikbaar zijn in het begeleidingswerk. Het dient opgemerkt dat we deze toepassingen nog niet terugvinden in de literatuur. Zij zijn gebaseerd op onze ervaring waarbij we zelf de vertaling maakten van het therapeutische concept naar het begeleidingswerk.

Het inzetten van deze methodiek roept bij sommige begeleiders weerstand op. Wanneer we die weerstand exploreren, ontdekken we dat het vaak te maken heeft met de moeite om te zoeken naar de juiste taal. Als de cliënt aanwezig is, dien je als begeleider immers op een zodanig

manier je taal aan te passen dat de cliënt kan aanhoren wat je benoemt. Het is veel gemakkelijker om ongezouten je ideeën rond een cliënt te delen wanneer hij er niet bij is. De aanwezigheid van de cliënt daagt je uit om in je taal verstaanbaar en tegelijk zorgzaam over te komen. Dat is een uitdaging, maar tevens een grote verrijking.

Voor het inzetten van deze methodiek zijn er verschillende mogelijkheden. We zetten er een aantal op een rijtje.

1. Het uitnodigen van een lid van de context bij een hulpverleningsgesprek

Een jongere waarmee je werkt, kampt met een extreem negatief zelfbeeld. Hij vindt zichzelf niks waard en heeft het gevoel nergens invloed op te hebben (aangeleerde hulpeloosheid). Hij legt alles wat er gebeurt steeds weer buiten zichzelf (externe attributie) en ziet niet wat hij eventueel zelf had kunnen doen (blinde vlek). Nochtans heeft hij een goede vriend met wie hij vooral tijdens het weekend optrekt. Deze vriend nodig je uit voor een gesprek.

De techniek van het reflecting team bestaat er nu in dat jij met de vriend een gesprek voert over de jongere. Dit gebeurt in het bijzijn van de jongere. Ik noem het vaak 'roddelen, terwijl diegene die onderwerp van gesprek is, erbij zit', of 'in je gezicht praten achter je rug'. Als deze jongen een goede vriend is van de jongere in kwestie betekent dit dat hij goede redenen heeft om deze vriendschapsrelatie aan te gaan. Hierover in gesprek gaan, kan nieuwe verhalen toevoegen aan het zelfnarratief van de jongere die je begeleidt.

Je vraagt hem om te observeren terwijl jullie over hem praten. Na een tijd stop je het gesprek en vraag je wat zijn reflecties zijn, wat hem opvalt in de manier waarop jullie over hem praten, wat er nieuw is …

Op die manier komt hij in een metapositie te staan en kan hij over zichzelf reflecteren alsof het over iemand anders ging. Zijn vriend helpt mee bouwen aan een rijkere invulling van zijn zelfverhaal.

2. De context is aanwezig zonder jouw expliciete uitnodiging

Bij een groot aantal gezinnen waar je als begeleider mee in aanraking komt, zijn er vaak tijdens huisbezoeken relevante derden (buurvrouw, vriendin, familielid ...) aanwezig. Soms worden zij zelfs door het gezin mee uitgenodigd tijdens gesprekken in de voorziening.

Vaak lukt het niet om aan het gezin duidelijk te maken dat je hen alleen wilt spreken en dat het anderen niet aangaat waarover jullie het zullen hebben. Cliënten zeggen dan zelf: 'Zij mag alles weten. Ik heb geen geheimen voor haar.' Meestal voer je het gesprek dan toch en stoor je je aan de aanwezigheid van deze vreemden.

Met de techniek van het reflecting team kan je deze aanwezigheid ook aanwenden als een kans. Je kan de aanwezige buren of vrienden betrekken in je begeleiding, in plaats van hen te beschouwen als een aanleiding tot irritatie.

Door met hen in gesprek te gaan over de cliënt in zijn bijzijn, bereik je opnieuw dat hij in een metapositie komt te staan. Ook hier vraag je de cliënt te observeren terwijl jij met de toevallige bezoeker over hem spreekt. De bezoeker wordt als het ware je 'co-begeleider'.

3. Betrekken van een collega in het gesprek

Een derde variant is dat je met een collega (of meerdere collega's) spreekt over een van de cliënten in zijn bijzijn. Dat

kan ook op informele momenten. In het bijzijn van een jongere vraag je dan bijvoorbeeld om advies over hem aan je collega. Je wisselt van ideeën met je collega en vraagt aan de jongere zijn reflecties hierover.

4. Intervisie-supervisie

Ik gebruik de techniek van het reflecting team ook vaak in supervisiecontexten. De supervisor gaat in gesprek met de supervisant, terwijl de collega's van de supervisant het reflecterende team vormen. Dit leidt vaak tot nieuwe, constructieve handvatten als antwoord op de vraag van de supervisant.

BESLUIT

Mijn artikel beoogt niet een volledig beeld te geven van de narratieve benadering in de hulpverlening. Het biedt een aantal uitgangspunten en mogelijkheden om deze methodiek in te zetten. Samen met de cliënt werken aan een hoopvoller narratief is een boeiende opdracht. Graag sluit ik deze bijdrage af met een verhaal.

Er waren eens twee engelen: een jonge leerling-engel en een oude, wijze engel die de leerling opleidde. Zij maakten samen een reis waarbij de jonge engel allerlei leerervaringen kon opdoen.

Op een avond klopten ze aan bij een kasteel en vroegen een plaatsje om de nacht door te brengen. De rijkaard snauwde de engelen af en liet hen niet toe in zijn gastenverblijf. In plaats daarvan bood hij hen een kleine ruimte aan in een vochtige, koude kelder.

Toen ze zich op de harde vloer installeerden voor de nacht, zag de oudere engel een gat in de muur. Hij bekeek het van dichtbij en repareerde het.
De jonge engel reageerde verbouwereerd: 'We worden hier als beesten behandeld, wat zeg ik, nog slechter als beesten en jij gaat deze lui nog helpen op de koop toe. Ik begrijp het niet!'
De oude engel glimlachte en zei: 'Het is niet altijd wat het lijkt.'

De volgende avond klopten de engelen aan bij een armtierige boerderij. De straatarme boer deed open en liet de twee gasten onmiddellijk binnen. Zijn vrouw onthaalde hen vriendelijk. Het weinige eten dat ze hadden, deelden ze met de engelen. Hun bed stonden ze af aan de engelen zodat deze goed zouden uitgerust zijn voor het vervolg van hun tocht.
De volgende ochtend trof de jonge engel het boerenpaar huilend aan. Hun enige koe en tevens enige bron van inkomsten lag dood in de wei. Nu zou hun armoede nog groter worden.
De jonge engel liep ziedend van woede naar buiten en vroeg aan de oudere engel: 'Hoe heb je dat kunnen laten gebeuren? De eerste man had alles, toch hielp je hem. Deze arme boeren hebben alles met ons gedeeld en dit is de manier waarop je hen beloont? Fraaie engel ben jij!!'
En weer zei de oude engel: 'Het is niet altijd wat het lijkt …'
'Toen we in de kelder van het kasteel waren, zag ik dat er goud zat verstopt in het gat in de muur. Omdat de eigenaar zo van hebzucht vervuld was en niets van zijn rijkdom wilde delen heb ik het gat verzegeld zodat hij het goud nooit zal vinden.'
'Toen we afgelopen nacht in het bed van de boer sliepen, kwam de engel des doods langs. Hij kwam de boerin halen. Ik gaf hem in plaats daarvan de koe …'
Het is niet altijd wat het lijkt …

Bronnen

ANDERSEN, T., *The reflecting team: dialogue and meta-dialogue in clinical work*, in *Family Process* 26(1988) p. 415-428.

AUSLOOS, G., *Begeleiden is samenwerken. Evolutie van 'ouders-cliënt' naar 'ouders-medewerkers'*, Vertaling ter gelegenheid van het colloquium van Touter en Tandem, oktober 1990.

AUSLOOS, G., *De competentie van families. Tijd, chaos, proces*, Apeldoorn, Garant, 1999, 153 p.

MIGERODE, L., ROBER, P., *Conversaties en verhalen. Op zoek naar een nieuwe taal voor de gezinstherapie*, Leuven, Garant, 1997,153 p.

ROBER, P., *Samen in therapie. Gezinstherapie in dialoog*, Leuven, Acco, 2004, 197 p.

ROBER, P., *Gezinstherapie in de praktijk. Ontmoeting, proces en context*, Leuven, Acco, 2012, 234 p.

TRITSMANS, D., *Het methodisch vermoeden. Het professioneel-helpende gesprek bekeken door een sociaal-constructionistische lens*, Antwerpen, Garant, 2004, 224 p.

VAN DE VELDE, K., *Verdieping systeem en context*, Dilbeek, onuitgegeven cursus HUB, 2009, 136 p.

WHITE, M., *Narratieve therapie in de praktijk. Verhalen die werken*, Amsterdam, Uitgeverij Hogreve, 2007, 238 p.

HET VERHAAL DOORGEVEN

OP VERHAAL KOMEN

Verhalen als geestelijke bagage van cliënt en hulpverlener

Nico ter Linden

Nico ter Linden is oud-predikant
van de Westerkerk in Amsterdam.
Hij is auteur van het zesdelige *Het verhaal gaat* ...
een hervertelling van bijbelse verhalen voor volwassenen.

'Waarom heeft God de mensen geschapen?'
'Omdat hij van verhalen houdt.'

Aan dit oude joodse gezegde ontleende Steve Zeitlin (1997) de titel voor zijn prachtige verzameling joodse verhalen *Because God Loves Stories*.[1] Verhalen van vóór de oorlog, van tijdens de Holocaust en van de jaren erna. Veel van die verhalen zijn (nog net op tijd) op band opgenomen, vóór ze, mét de vertellers, zouden sterven. Zoals deze: 'Ik had een oudtante die door de tsaar naar Siberië werd verbannen omdat zij thuis de sabbat vierde. Zij heeft zich toen als man vermomd, haar spulletjes op haar rug geladen, tot en met een aantal zeer zware koperen potten, ze liep dwars door Rusland en nam in Turkije een boot naar Amerika. Wij hebben die potten en onze kinderen hebben dit verhaal.'

Wat wordt dat intrigerend fraai verwoord: 'Wij hebben die potten en onze kinderen hebben dit verhaal.' Wat heb je, als je zo'n verhaal hebt? Ik denk zo ongeveer dit: je behoort tot een volk, je stamt uit een godvrezende familie, je heiligt de sabbat. Wanneer je door de farao naar Siberië verbannen wordt, trek je op uit het slavenhuis, de vrijheid tegemoet. Je bent moedig, sterk en slim. Je hebt weet van je herkomst en je hebt ook gedachten over je bestemming.

Wie zo'n verhaal in zijn bagage heeft, is een gezegend mens. En je bent eveneens gezegend wanneer je zo'n verhaal met anderen kunt delen.

Mijn verhaal valt in drie delen uiteen:
Eerst stellen wij de vraag: welke verhalen vormen de geestelijke bagage van onze cliënt? En draagt die cliënt die verhalen tot zijn heil met zich mee of tot zijn onheil?

---

(1) ZEITLIN, S.J., (Ed.), *Because God Loves Stories. An Anthology of Jewish Storytelling,* New York, Simon & Schuster, 1997.

Vervolgens richten wij onze aandacht op de hulpverlener. Ik kan de verhalen van mijn cliënt slechts dan goed horen en wegen, wanneer ik mij verhoud tot mijn eigen religieuze/existentiële geschiedenis en tot de verhalen uit mijn eigen bagage die ik tot mijn heil en onheil meedraag.
Ten derde: als het goed is, luistert de hulpverlener niet alleen naar de verhalen van zijn cliënt, hij is ook de beheerder van een kapitaal aan verhalen waarmee hij kan interveniëren en zijn cliënt kan voeden.

I WELKE VERHALEN VORMEN DE GEESTELIJKE BAGAGE VAN ONZE CLIËNT?

Wij zaten met z'n achten in de studeerkamer van Paul Pruyser, als godsdienstpsycholoog verbonden aan de *Division of Religion and Psychiatry* van de *Menninger Foundation* in Topeka, Kansas. Vier psychiaters en vier pastores, allen in opleiding. Onderwerp: religieuze ervaringen. Pruyser vroeg wie van ons een religieuze ervaring wilde vertellen.
Hemeltjelief, dacht ik, en dat dacht ik niet omdat ik op dat moment religieus ontroerd raakte. Ik een religieuze ervaring? Daarvoor moest Pruyser wat mij betreft bij Mozes zijn of bij de kleine Samuel of bij de grote Jesaja. Ik sloeg mijn ogen neer, bang dat ik anders misschien de beurt zou krijgen en bestudeerde het tapijt. Stilte in de studeerkamer: ik was kennelijk niet de enige die zich niet op zijn gemak voelde. 'Nou, dan vertel ik er eentje', sprak Pruyser monter. Ik weet waarachtig niet meer van welke religieuze ervaring hij ons deelgenoot maakte, maar het had niets met hemelse stemmen of met de verschijning van een engel of met een brandend braambos te maken, het was gewoon huis-, tuin- en keukenwerk. Nou, dacht ik, als dat een religieuze ervaring is, dan heb ik er óók nog wel een paar. Het gebeurt nu eenmaal niet zelden dat ik in Platland even met boven schakel. Zo wil ik tijdens een

spannend pastoraal gesprek nog wel eens denken: nu zitten ze hierboven over het randje van de hemel te kijken wat wij hier met z'n tweetjes uitspoken en ze hopen vurig dat wij het redden. Dat wil ik nog wel eens denken en als dat zo is, wil ik dat ook nog wel eens melden en dan ben ik bijna altijd weer verrast – en meestal blij verrast – over wat er vervolgens in de ziel van die ander gebeurt. Want welbeschouwd heb ik zo'n beetje een dubbele liefdes-verklaring afgelegd: 'Ik hou van je en God houdt van je en wat wij hier samen doen, dat doen wij voor Gods aangezicht. Jij bent niet alleen en samen zijn we ook niet alleen.'

Van Paul Pruyser heb ik geleerd mij te verdiepen in mijn eigen religieuze, existentiële geschiedenis en in die van de schapen in mijn kudde. 'Ik ken de schapen en de schapen kennen mij', zegt Jezus, en dat kennen is in de Bijbel kennen op diepteniveau. Pruyser reikte ons een scala van vragen voor de religieuze anamnese aan. Hij zei erbij dat wij ons moesten hoeden voor de neiging godsdienstig gedrag al te gemakkelijk te vereenzelvigen met voor ons herkenbare religieuze groeperingen en tradities. Pruyser leerde ons scherp te letten op de niet-traditionele, geprivatiseerde vormen van religiositeit die mensen zich op de markt van de zingevingssystemen hebben eigen gemaakt. Het antwoord op de vraag wat voor iemand heilig is, kan zowel luiden: 'Het bidden van de rozenkrans' als 'Uit rijden gaan met de Hell's Angels'. Ik werkte in die dagen als zielzorger in de gevangenis van Topeka en herinner mij nog levendig hoe ik met een gevoel van 'God zegene de greep' de vraag: 'What is holy for you?' voor het eerst losliet op een gedetineerde. Hij lachte wat cynisch en zei: 'Holy is something with a hole in it.' Ik was te dom en onervaren om dat fraaie antwoord samen met die man zorgvuldig te analyseren. Mijn reactie moet even geringschattend zijn geweest als vroeger mijn reactie was wanneer een gedetineerde in het Huis van Bewaring in Alkmaar, met een snelle blik schuin naar boven door het raampje van zijn

cel, verklaarde dat er 'wel iets moest zijn', 'ietsisme' heet dat tegenwoordig. Ik vroeg dan uit de hoogte: 'En zegt die 'iets' wel eens wat, maakt het wat uit of 'iets' er is?' Ik vond 's mans iets maar schamel afsteken bij mijn God van Abraham, Isaak en Jakob, de Vader van Jezus Christus. Het ontging mij volstrekt dat die man toenadering zocht en zoiets zei als: 'Ik geloof dan wel niet zoveel als u, maar ik geloof niet dat wij in Platland leven; er is iets dat ons overstijgt.' Willem Berger, van wie ik naast Pruyser als pastor bijna alles geleerd heb, leerde mij luisteren en bijvoorbeeld zoiets zeggen als: 'Maar dat is belangrijk, wat u daar zegt, dat er wel iets moet zijn. Wie of wat in uw leven maakt dat u dat bent gaan geloven?'

Tot het instrumentarium dat Pruyser ons aanreikte om tot een religieuze anamnese van een cliënt te komen, behoorde ook de vraag: 'Wat is het mooiste verhaal dat u kent, bijbels of werelds?' Hij wees ons er ook op hoe belangrijk het is dat die ander dat verhaal dan zelf vertelt, want alleen dan kom je op het spoor van wat het is waarom die cliënt er zo door wordt aangesproken. Ook die vraag testte ik – met enige gêne, omdat ik mij die vraag nu eenmaal nog niet eigen had gemaakt – uit op een Amerikaanse gedetineerde, een niet al te snuggere beer van een vent, die het intussen wel zo goed deed dat ik hem wekelijks een uur uit zijn cel liet halen. 'Je schijnt mij belangrijk te vinden.'

'What Bible story do you like most?'

'The story of Creation.'

'That's nice, there are not many people who come up with the story of Creation. Will you please tell me that story?'

'You know that story yourself, don't you?'

'I do, but I hope you don't mind telling me that story in your own words.'

'Well, you know, Creation, that's the story how God, supposed to be good, kicked Lucifer, supposed to be bad, out of heaven.'

In een kostbaar uurtje hebben Paul Pruyser en ik geprobeerd uit te vogelen wat die jongen ons met dit verhaal zoal openbaarde. In ieder geval dit: God zag dat het goed was, belijdt het scheppingsverhaal, maar de man in de gevangenis kan dat helaas niet beamen: zijn ervaring is anders: Wij worden geboren in een wereld die niet deugt, in een wereld die van meet af aan niet gedeugd heeft. En praat me niet van goed en kwaad, want wie is er goed in deze wereld en wie is er slecht? Is God goed, Lucifer slecht? Ben jij goed, ben ik slecht?

(Tussen haakjes: er is een Bijbelverhaal dat, zo bleek mij, in gevangenissen zeer hoog scoort en niet of nauwelijks buiten de muren: Jezus wandelend over het water. 'Ja, je moet niet denken dat ik dat geloof hoor, want dat kan niet, daar zak je door. Intussen hoor je het verdriet in hun stem, want wat zou het mooi zijn als het water niet steeds tot je lippen komt en je weer dreigt mee te sleuren in de diepte. Wat zou het mooi zijn als je de golven kon temmen, als je je driften onder de knie had en zonder angst je weg zou kunnen gaan.)

Twee weken voor Kerstmis was het, ik zat in de Westerkerk, ik had het stapeldruk – maar de mensen van de *Christmas suicide* staken de kop weer op en ik moest woekeren met mijn tijd, wilde ik hen even zien. Ook voor een desperaat meisje maakte ik me vrij voor een kort gesprek. Er bleek veel werk aan de winkel. Maar de kerstdagen stonden voor de deur en daarna zou ik twee weken weg zijn. 'Geeft niet,' zei ze, 'ik houd het zo lang wel uit. Als ik maar een afspraak heb. Daar leef ik dan naartoe. Dan red ik 't wel.'

In de maanden die volgden, werd mij duidelijk hoeveel zij geleden had en ook dat aan haar lijdensweg misschien wel nooit een einde zou komen. Ik vroeg mij af of zij wellicht troost zou kunnen putten uit Gods belofte dat alle lijden van

de tegenwoordige tijd niet opweegt tegen de heerlijkheid die ons geopenbaard zal worden. Niet zelden wordt die tekst als dooddoener gehanteerd, maar uiteindelijk is het toch een levendmaker die je een sterveling niet mag onthouden, hopend en biddend dat dit woord niet ledig weerkeert. 'Als ik maar een afspraak heb', had ze toen, voor Kerstmis, gezegd. En dat woord over de heerlijkheid die ons geopenbaard zal worden, is eigenlijk ook een soort afspraak, zij 't op lange termijn. Maar goed, zou nu, na Pasen zeg maar, die belofte haar toch een beetje kunnen helpen het uit te houden? Ik vroeg het, op hoop van zegen. 'Nee, ik denk meer aan een ander verhaal', zei ze. 'Dat van die talenten. Iemand kreeg er maar eentje en stopte 'm in de grond. Dat had ie niet mogen doen. Hij had ermee moeten werken.'

'Je bent maar een klein mensje, maar je bent van God. Je mag jezelf niet onder de grond stoppen, is dat het?'

'Dat is het', zei ze. 'Ik geloof dat ik nog wat te doen heb.'

Ja, vaak is de schoonste verkondiging het helpen opdiepen van een verhaal dat er al wel *is,* maar dat in de kom van de ziel te sluimeren ligt. Het heeft zich daar genesteld, maar vaak ligt het er als een onbegrepen droom. Geen schoner ogenblik dan wanneer het verhaal het levenslicht ziet. Rien van Uden memoreert in het boekje *Tussen zingeving en zinvinding*[1] met dankbaarheid een gewichtig ogenblik in zijn eigen religieuze geschiedenis: in een door Berger gegeven cursus toegepaste godsdienstpsychologie diende iedere deelnemer een religieuze ervaring in te brengen. Van Uden zat er

(1) VAN UDEN, M.H.F, *Tussen zingeving en zinvinding. Onderweg in de klinische godsdienstpsychologie*, Tilburg, Tilburg University Press, 1996.

net zo mee in zijn maag als ik destijds op de studeerkamer van Pruyser. Uiteindelijk wist hij niets beters te doen dan te verhalen van zijn ervaringen 'onderweg' in Frankrijk, ervaringen die hij tot dat moment nooit aan iemand had verteld en die hij ook niet in verband had gebracht met zoiets als godsdienst, religie of wereldbeschouwing. Berger bracht zijn argeloze overwegingen, zijn nog weinig gearticuleerde mengeling van positieve en negatieve gevoelens op een ander plan door er het beeld van de *homo viator* naar het boek van Gabriël Marcel aan te relateren. Zo hielp Berger hem om zijn niet als religieus geduide ervaringen om te vormen tot naar diepere/hogere lagen verwijzende, en als therapeuticum werkende, ervaringen.

Zelf denk ik niet dan met dankbaarheid en ontroering terug aan de weekends in een klooster waar zo'n twintig, vijfentwintig jongvolwassenen zich een week voor Palmzondag terugtrokken ter voorbereiding op hun belijdenis. Het was altijd een bonte schare kostgangers van Onze-Lieve-Heer, die komend uit alle hoeken van de kerk en daarbuiten elkaar zomaar in de Wester hadden gevonden. We hadden maar één agendapunt: zij zouden elkaar hun levens- en geloofsgeschiedenis vertellen. Iedereen zenuwachtig, iedereen gespannen, want wat hadden ze nu eigenlijk te melden? 'Ik ben in vijf minuten klaar.' Maar het werd meestal een uur. Ademloos zaten ze naar elkaars verhalen te luisteren, maar ook naar zichzelf, want ze wisten zelf niet eens wat ze allemaal in huis hadden: *plus êtes en vous,* je weet zelf niet welke verborgen schatten je met je meedraagt. Het was ook een verrassing voor hen dat ze anderen met hun ervaringen bleken te inspireren, te troosten of te verontrusten. Zo deelden zij de hoogte- en dieptepunten van hun leven, de grandeur en de misère van de godsdienst en ze vertelden over de gestalten in hun leven die hun geloof hadden gevormd en misvormd. Gehuwden en samenwonenden hoorden soms van elkaar wat ze nog niet eerder gehoord hadden; ook hun relatie knapte er

zienderogen van op. Ik kan nu, jaren na dato, eigenlijk geen catechumenen van toen ontmoeten of zij memoreren met dankbaarheid en droefenis die schone uren in het klooster. Soms zeggen ze dat ze er nog steeds op teren. Zingeving en zinvinding. Het laatste vooral. Ze waren niet op zoek naar zin, ze vonden zin. Die was er al wel, maar sluimerend, ongearticuleerd, nog niet onder woorden gebracht en dus ook moeilijk overdraagbaar. Je kunt in de kerk en in de hulpverlening niet genoeg aandacht geven aan de levensgeschiedenissen van mensen, aan de lotgevallen van hun geloof en aan Bijbelse en buitenbijbelse verhalen en gestalten die voor hen van significante betekenis zijn of kunnen worden.

Met nog één voorbeeld sluit ik dit eerste deel af. Er zaten een jongen en een meisje op mijn kamer in de kerk. Ze gingen trouwen. Het meisje was wat verlegen en aarzelend, de jongen even vriendelijk als zelfbewust. Ik had het stel een week eerder gevraagd mij ieder een Bijbelverhaal te noemen dat hun in het bijzonder aansprak. 'Ja,' zei het meisje, 'ik weet wel een verhaal, maar daar hebt u toch niets aan, want het heeft niets met een huwelijk te maken. Ik begrijp ook niet goed waarom ik er steeds aan moet denken.'

'Aan welk verhaal denk je dan?' vroeg ik.

Ze zuchtte. 'Ach, het is zo'n raar verhaal, ik begrijp het zelf niet eens. Nee, het slaat echt nergens op en voor een trouwdienst is het al helemaal niet geschikt.'

'Je moet het niet erg vinden dat ik zo aandring,' zei ik, 'maar ik zou toch graag willen weten welk verhaal dat is, dat maar bij je blijft aankloppen.'

'Het verhaal van de wonderbare spijziging', zei ze, op een toon van ziet-u-nu-wel-dat-het-niets-is?

'Wat vind je zo bijzonder aan dat verhaal?'

'Nou,' zei ze, 'dat het genoeg was, waar dat jongetje mee kwam aangezet, die vijf broden en twee visjes, dat dat genoeg was voor al die mensen.'

We waren er met z'n drieën een tijdje stil van.

'Ben je wel eens bang dat jij te weinig hebt, dat het niet genoeg zal zijn voor hem en voor jullie samen, al die jaren?'

'Ja,' zei ze, 'daar ben ik bang voor.'

II DE HULPVERLENER

Richten wij de aandacht op onszelf, de hulpverlener. Want wij zullen de levens- en geloofsgeschiedenis van onze cliënten alleen dan recht kunnen doen en duiden wanneer wij ons verhouden tot onze eigen levens- en geloofsgeschiedenis en wanneer wij zicht hebben op de verhalen uit onze eigen bagage die wij tot ons heil en onheil met ons meedragen. Bij niet weinigen van ons vormt de eigen religieuze, existentiële geschiedenis niet zelden een hinderpaal in het vrijmoedig verkeren met die van een ander.

Jaren geleden volgde ik in de Verenigde Staten een training in huwelijkscounseling. Aan het einde van de eerste trainingsdag kregen wij als huiswerk mee: Schrijf vijf A4'tjes over het huwelijk van je ouders. Ik schrok. Ik vond het een onprettige opdracht, had weinig zin mij daarin te verdiepen en vreesde niet meer dan hooguit twee kantjes te halen. Maar een week lang kwam de ene vergeten herinnering na de ander in mij boven, ver van huis kwam veel vanuit een ver verleden boven water, een scala van gevoelens ging ermee gepaard. Het kostte moeite mij tot vijf kantjes te beperken.

De volgende opdracht luidde: Schrijf drie A4'tjes over het seksuele leven van je ouders. Aversie. Een kind ziet zijn ouders niet graag als seksuele wezens. Een half kantje over een voor mij gesloten boek leek mij het maximaal haalbare, maar ook hier moest ik mij achteraf beperken, met een overigens rijkelijk hypothetisch verhaal.

Een minder naïeve geest dan ik had de derde opdracht natuurlijk allang voelen aankomen: Hoe heeft dit verleden jouw partnerkeuze, huwelijks- en seksuele leven beïnvloed, ten goede en ten kwade? Hoeveel kantjes dit opleverde, weet ik niet meer, ik weet wel dat ik er veel van leerde. De trainees kregen overigens nooit enig commentaar op hun epistels, de trainers gingen er kennelijk van uit dat alleen al de exercitie haar vruchten zou afwerpen. Hetgeen geschiedde.

Eenzelfde exercitie op het religieuze, existentiële domein is onontbeerlijk voor wie als hulpverlener dat domein van een ander wil betreden. 'Slechts met een zicht op mijn eigen geloof, kan ik dat van een ander ontwaren.'[1] Anders gezegd: de religieuze anamnese van een ander begint bij een religieuze anamnese van jezelf. Hoe kwam je voor het eerst van je leven geloof op het spoor? Wie leerde je schakelen met Boven, wie wekte je geloof dat wij niet in Platland leven? Welke gevoelens riep dat in je wakker? Welke rituelen herinner je je? Wat voor godsbeeld had je? Heb je dat behouden, verloren of bijgesteld? Onder invloed van wie of wat deed je dat? (Ik beperk mij nu maar even tot dit stel vragen.)

Ik ben opgevoed met de kinderbijbel van W.G. van de Hulst, waaruit mijn vader mij voorlas. Ik heb daarover later een interessante waarneming gedaan, toen ik ambtshalve

---

(1) VAN UDEN, M.H.F, *Op. Cit.*, p. 36.

mensen ontmoette die zich op latere leeftijd met de nodige pijn van het godsbeeld van van de Hulst, hun in de kindertijd aangereikt, moesten bevrijden: de God die vanuit de hoge hemel alles ziet en boos en verdrietig is als ze er beneden een potje van maken. Ik heb van dat godsbeeld nooit last gehad. Waarom niet? Ik denk vooral omdat mijn vader mij die verhalen voorlas. Ik was wel een beetje bang voor God, maar toch niet meer dan een klein (heilzaam) beetje, want mijn hemelse Vader kon toch niet anders zijn dan een uitvergroting van mijn aardse vader en mijn aardse vader was een lieve, milde, zachtmoedige man.

Een belijdeniscatechisante vertelde: 'Ik kan precies vertellen waar en wanneer mijn geloof begon. Ik was vier jaar en ik zat achterin de auto bij mijn moeder, in een kinderzitje. Rechts was een weiland en daarachter een bosrand. Er brak een streep zonlicht door de wolken en die bescheen die bosrand. 'Kijk eens, Annetje,' zei mijn moeder, 'kijk eens, God praat met de mensen.'

Mooi is dat. Moeder heeft een schoonheidsontroering en zij maakt haar kind daar deelgenoot van. Om haar ontroering te verwoorden, schiet moeder in een religieus taalveld en ook daarin laat zij haar kind delen. Vanaf dat moment woont het meisje niet meer in Platland: 'Ik weet precies waar en wanneer mijn geloof begonnen is.' Er is veel op aarde dat boven zichzelf uitwijst naar God, en daarvoor heeft haar moeder haar de ogen geopend: 'Kijk.'

Gedurende enige jaren nodigden Willem Berger en ik mensen uit om in een kleine groep op mijn kamer in de kerk elkaar hun geloofsgeschiedenis te vertellen. (Wonderlijk, welbeschouwd: ik denk dat het de enige plek in Amsterdam was waar dat op die manier kon.) Een man, verkreukeld door een Gereformeerde Bondsverleden, vertelde niet zonder een kwaaiige ondertoon: 'Ik heb mijn God niet uit de Bijbel hoor.

Mijn God is de God van abbé Gaston. Zegt u dat wat?' Dat zei me wat. Abbé Gaston is een romanfiguur uit Bruce Marshalls *De werken van het elfde* uur (*To every man a penny)*: een eenvoudige priester uit Parijs, een wijze, milde pastor, met gevoel voor humor, een man in wie God woonde, een echte priester dus. Ik hield ook van abbé Gaston, ik las die Prismapocket toen ik vijftien, zestien jaar oud was en ik leerde wat ik in die dagen ook van Felix Timmermans leerde en waar katholieken zoveel beter in zijn dan protestanten: dat geloof ook iets is om mee te spelen.

Een lieve vrouw in diezelfde groep vertelde: 'God is voor mij een gestalte die tijd voor je heeft, die luistert, die van je houdt, die vergeeft.' Ze schrok, en zweeg. In verwarring zei ze: 'Ik zit geloof ik over mijn grootvader te vertellen in plaats van over God.' En na een tijdje: 'Wij hadden thuis een winkel, mijn vader en moeder hadden overdag geen tijd voor mij – als ik uit school kwam, ging ik altijd eerst naar mijn grootvader. Die had dan thee gezet en ik vertelde van alles en hij luisterde maar, hij luisterde maar, en hij knikte me altijd vriendelijk toe en als ik weer naar huis ging, legde hij zijn hand op mijn hoofd. Ik heb daarnet helemaal niet over God gepraat, maar over mijn grootvader. Maar dat kan natuurlijk niet, dat is eigenlijk heel kinderachtig, als ik er goed over nadenk.'

Ze was danig van haar eigen 'naïviteit' geschrokken, maar wij haastten ons te zeggen dat God meestal via mensen tot ons komt, mensen van lang geleden en mensen van nu, en dat ons godsbeeld dus altijd óók heel persoonlijk is.

'Maar mag je je God wel als persoon voorstellen?' vroeg ze wat angstig. Ik heb haar getroost met een woord van Gandhi dat mij altijd troost: God is geen persoon voor wie aan de abstractie de voorkeur geeft, God is een persoon voor wie de abstractie te onpersoonlijk wordt. Ik heb bij W.G. van

de Hulst en bij mijn vader op schoot gezeten en ik kan mij eigenlijk alleen tot een persoon verhouden en zonder beelden kan ik niet fantaseren. Ik besef dat het 'maar' menselijke beelden zijn, en toch ben ik 'warm': dichterbij kan ik als sterveling niet komen. En vrijmoedig spreek ik dus mensvormig over de Eeuwige. Daniël spreekt over God als een *Oude van dagen* (Daniel 7,13), dus de kleindochter van die grootvader is waarachtig nog niet zo dwaas als ze even vreesde.

III EEN KAPITAAL AAN VERHALEN

Het eerste wat hulpverleners moeten leren, is luisteren, zodat mensen hun verhaal kwijt kunnen. Maar het tweede wat zij (weer) moeten leren, is verhalen vertellen, de *living human documents* hun toevertrouwd woorden en beelden aanreiken uit het *human document* dat de kerk der eeuwen is toevertrouwd, alsmede andere woorden en beelden uit de schatkamers van onze cultuur. Want wat doen die beelden en verhalen? Renate Dorrestein: 'Zonder verhalen zouden we helemaal niks van onszelf begrijpen. Verhalen werken ordenend, bezwerend. Ze geven ons een kans om onze doden te eren, onze liefdes recht te doen, in het reine te komen met onze eigen sterfelijkheid. Ik denk dat wij slecht geëquipeerd zijn om de menselijke conditie ten volle te beleven. Veel emoties wil je niet kennen: te pijnlijk, te confronterend. Maar dat durven we wel als we met een boek onder de lakens liggen. Via een personage, via een verhaal kun je jezelf onder ogen zien. We hoeven de geschetste werkelijkheid van de roman niet zelf te beleven, maar door het lot van de personages worden we toch uitgedaagd tot compassie – en zo kunnen we emotionele terreinen betreden die we anders

gaarne links hadden laten liggen.'[1]

Jarenlang heb ik samen met mijn vriend Jo Dobbelaer justitiepastores mogen trainen, zowel in individueel als in groepspastoraat. Steeds weer trof het ons dat zij, bijna principieel, het initiatief geheel aan hun cliënten lieten. Je kunt zoiets positief labelen met huiver voor indoctrinatie en prekerij; je kunt het ook negatief zien als geestelijke luiheid en het niet uitmunten in kennis van en fiducie in de schat die je te beheren hebt en in je eigen geestelijke bagage. En dan te denken dat bijna al die gedetineerden ook wat dat betreft vanaf hun prille jeugd ondervoed zijn. 'Waarom leer je ze niet wat je je eigen kinderen ook wilt leren? (Moet je kijken, moet je horen, moet je lezen wat hier staat, vind je dat niet mooi? Kijk, Annetje, God praat met de mensen.) Waarom doe je zo weinig met de dank die *jij* verschuldigd bent aan je ouders, opvoeders en leermeesters, zij die je leerden kijken naar Vermeer en luisteren naar Bach, die je gevoelig maakten voor religieuze ervaringen, die de wereldliteratuur voor je ontsloten, die je de Bijbelse verhalen gaven, of teruggaven?'

Vertellen! Zeker aan wie arm is aan die verhalen. Wanneer een geestelijk ondervoed mens geen verhalen heeft waarop hij kan terugvallen, kun je hem altijd nog wel aan verhalen helpen. Het was, andermaal, mijn leermeester Berger die ons prikkelde met de vraag: 'Waar is je ondernemingslust?' Onderneem eens wat – laat je fantasie gaan – als je dit verhaal nu zo hoort, de lotgevallen van deze mens, welke andere verhalen vallen je in, lotgevallen die erop rijmen, of die er het spiegelbeeld van zijn, welk psalmvers komt bij je boven, of welke tekst uit de heilige liturgie van moeder de kerk? Vooruit, haal 's zo'n gouwe ouwe uit je doos, draag eens wat aan uit de schat der eeuwen, ontsluit die schat voor dit kind van God, troost hem met een

(1) DORRESTEIN, R., Interview in *Volkskrant Magazine*, 21 juli 2001.

gelijkenis, of jaag hem er à la de profeet Natan in liefde de stuipen mee op zijn lijf en alles d'r tussenin, maar doe iets. Gooi er een stimulus in, zie maar of je respons krijgt. Een vlotte kans dat van de weeromstuit ook die ander wat gaat ondernemen, het ene verhaal lokt het andere immers uit, misschien slaat jouw verhaal nergens op, welnu, dat hoor je dan wel en wie weet ziet die ander er wel een schone aanleiding in zich met een ander verhaal aan jou te openbaren.

Berger verweet ons dat wij te bang, te fantasieloos, te kleingelovig waren om God ter sprake te brengen en hij vond ook dat wij onvoldoende konden spelen met Bijbelse verhalen en gestalten en symbolen. 'Aan welke Bijbelse gestalte doet die man je denken?' vroeg hij. Ik had een casus ingebracht van een man die aan longkanker leed en bang was te zullen stikken. Mij schoot zo gauw niets te binnen. 'Die man zit als Job op de mestvaalt', zei Berger. Een dag of wat later zat ik weer aan het bed van die man, hij was er miserabel aan toe. God zegene de greep, dacht ik, spontaan is het niet, ik papegaai de meester na, de woorden komen meer uit mijn hoofd dan uit mijn hart, maar vooruit: een, twee, drie, in godsnaam! 'U zit als Job op de mestvaalt.' Ik weet waarachtig niet meer wat die man toen gezegd heeft, maar ik weet nog wel heel goed dat het gesprek onmiddellijk aan scherpte en diepte won en dat we voor dagen werk hadden. En zo heb ik langzaam geleerd met deze verhalen te gaan spelen en met de gestalten die deze verhalen bevolken. En zo kon ik langzaam ook anderen, aan mijn zorg toevertrouwd, leren ermee te gaan spelen, puttend uit hun verbeelding en fantasie. Spelen met verhalen, beelden, symbolen, gestalten: wanneer zielenherders en andere hulpverleners het weer leren, leren hun schapen het ook weer.

Van de kracht van die oude verhalen werd ik enige tijd geleden weer eens te meer doordrongen toen pater Dobbe-

laer afscheid nam van de Pompekliniek in Nijmegen, een psychiatrische behandelingskliniek voor tbs-gestelden. Wij zijn daar jarenlang tot ons beider vreugde collega's geweest. Nu hij afscheid nam, mocht hij van de directie een symposium organiseren – zo gaan die dingen dan – maar Dobbelaer zei: 'Ik wil liever iets voor onze patiënten, ik wil dat Nico ter Linden de verhalen van David uit *Het verhaal gaat* ... komt vertellen, met zang van Lija Hirsch, Jiddische en Hebreeuwse liederen, op de harp begeleid door Gertru Pasveer.' Hij had ons gehoord bij de presentatie van dat boek.

'Hoelang dacht u te vertellen?' vroeg de man die met de organisatie was belast, bezorgd. 'Dertig, veertig minuten, langer niet, dunkt me, onze patiënten kunnen niet veel aan, dat weet u wel.' Maar ik dacht: de verteller van weleer heeft recht op meer, en die patiënten hebben dat ook, en het partijtje van Jo moet ook niet te snel voorbij zijn. Ik zei: 'Ach, meneer, we zien wel. Ik vertel een eind weg, en mocht het wat te lang worden, geen nood, ik kan David *any moment* laten doodgaan.' David ging pas vijf kwartier later dood.

Lija en Gertru waren een beetje bang toen we met het busje, de harp achterin, de kliniek waren binnengereden, sluis één door, sluis twee door, en achter ons die hoge zware hekken weer knarsend dicht.

Licht en geluid werden door de bewoners zelf verzorgd, plus een televisieopname voor de gesloten afdeling. 'Zijn dat patiënten?' vroegen Gertru en Lija. 'Zijn dat de mensen ... waar we het onderweg over hadden?' Ik knikte.

Het gekke was – wij doen dat programma overal in het land – dat het deze keer zo anders was, omdat het ineens nog dichterbij kwam: moord en doodslag, verkrachting, incest, bedrog, brandstichting, schuld en schuldafweer, lafheid en verbittering, al die gruwelijke ellende, en daarnaast: liefde,

tederheid, zorg, edelmoedigheid, offerbereidheid, moed, biecht – alle smerigheid en alle adeldom des geestes die in jezelf en in die boeven leeft: het wordt allemaal voor het aangezicht des Heren aan het licht gebracht. Iedereen, de verteller en de muzikanten, de boeven en de burgers, iedereen wist: dit gaat over mij, dit gaat over ons allemaal. Ook de stafleden – bijna allemaal Nijmeegs volk dat blij is van die malle, ziekmakende kerk verlost te zijn – werden er stil van. 'Jammer dat je weggaat, Dobbelaer, want hier gaat het over.'

Wanneer wij ons kunnen inleven in de gestalten van de Bijbelse verhalen, heeft dat, zo heeft de Nijmeegse godsdienstpsycholoog Van der Lans mooi uitgelegd, een meervoudig psychologisch effect[1]:

(1) De persoon in het verhaal wordt een spiegel van *onze* ervaringen. Zo opent het verhaal de weg naar onze eigen diepte. Het Goede Boek geeft geen abstracte beschrijvingen over hoe je moet leven, nee, het voert mensen van vlees en bloed ten tonele en daarin kunnen wij onszelf herkennen. Onze verlangens, onze fantasieën, onze huizenhoge ambivalenties, onze drogredenen, de gevoelens waarmee we maar niet in het reine komen, de conflicten met anderen en met onszelf: het wordt allemaal tegen het licht gehouden en verhelderd. Er is de vreugde van de herkenning, die tot zelfkennis voert. De grote Bijbelse symboolgestalten geven ons inzicht in *onze* worsteling en pijn, en door rolovername wordt vervolgens een innerlijke ontwikkeling op gang gebracht die ons helpt de goede strijd van het geloof te strijden. Pastorale gesprekken en liturgische vieringen doen een mens, als het goed is, weer op verhaal komen – een oud verhaal komt daarin tot leven en schenkt genezende kracht.

---

(1) VAN DER LANS, J.M., *In de spiegel van de mythe herken ik mijzelf*. In VAN DER LANS, J.M., BODISCO MASINK, J., *Religieuze symbolen in psychotherapie* (9-24), Baarn, Ambo, 1987.

(2) Het verhaal brengt mij *ook* in verbinding met *het verleden,* waardoor de enge grenzen van mijn persoonlijke situatie worden doorbroken. Ik ben niet de eerste die zo denkt en voelt, anderen vóór mij hebben ook zo gedacht en ook eraan geleden: het hoort bij mens-zijn. Dat besef werkt verruimend en relativerend. De oude symbolen helpen ons onszelf te overstijgen en werken zo gemeenschapsstichtend.

(3) Het *samen* luisteren naar die verhalen is een intersubjectief gebeuren dat een gevoel van saamhorigheid met anderen bewerkt. Het programma van Lija Hirsch, Gertru Pasveer en mij over de aartsvaders eindigt altijd met het verhaal van de dood van Mozes: hoe God hem eigenhandig begraaft, zoals een moeder haar kind instopt voor het slapen gaan. Dan staan wij allen in gedachten rondom dat ene graf, maar iedereen, de verteller incluis, zit met zijn gedachten ook ergens anders: bij een geliefde, bij een ouder, een kind, een vriend, een vriendin. Allemaal stervelingen die ontslapen zijn of ontslapen zullen. God zij ook hen genadig.

(4) Wanneer ik mij inleef in de grote gestalten waarvan de Bijbelse verhalen zo indrukwekkend getuigen, dan kan het haast niet anders of ook in mij ontplooit zich iets van wat je een *religieus perspectief* zou kunnen noemen. Kenmerkend voor geloofsverhalen en religieuze mythen is immers dat zij ons vertellen over mensen die in de ban zijn gekomen van een werkelijkheid die zij als eigenlijker en wezenlijker zijn gaan ervaren dan de gewone werkelijkheid. Zij hebben het heilige ervaren en helpen ons aan ogen en oren om het ook te horen en te zien.

Een journalist over de vloer: 'Als u gesprekken met mensen voert, vertelt u ze dan ook Bijbelverhalen?'

'Als ik denk hen daarmee te dienen.'

'En kunnen ze daar dan wat mee?'

Ik zei: 'Mijnheer, een uur geleden zat op uw stoel een moeder die een baby'tje uit een ver land heeft geadopteerd, maar het blijkt een mongooltje te zijn. Ze ervaart dit als een straf, maar ze weet niet waarvoor, en een ander schema dan schuld en boete kent ze niet. Nu is zij niet de eerste sterveling op aarde die met dat probleem worstelt. Ik heb haar van de woede van Job verteld. Tot haar heil, denk ik. Ik hoop haar sluimerende woede gewekt te hebben. Het is een verboden gevoel.'

De journalist, nog steeds wat zurig: 'En vertelt u alleen *Bijbelverhalen* of ook *wereldse* verhalen?'

Ik moest aan dat chassidische verhaal denken van die rabbi die een werelds verhaal wilde vertellen, maar aarzelde omdat hij bang was dat zijn volgelingen hem dan niet meer als hun rabbi zouden zien.[1] Ik zei: 'Mijnheer, diezelfde mevrouw in diezelfde stoel heb ik het verhaal van Aat verteld, een mongool. Zijn vader, Jan van der Hoeven, heeft over

---

(1) Rabbi Bunam vertelde: Eens voelde ik onderweg, het was in de buurt van Warschau, dat ik een verhaal moest vertellen. Maar het verhaal was van wereldse aard en ik wist dat het onder de velen die zich rondom mij verzameld hadden, alleen maar de lachlust zou opwekken. Mijn slechte ik ontraadde het mij ten zeerste: 'Je moet dat verhaal niet vertellen, anders raak je al die mensen kwijt, zij zullen je niet langer als een rabbi zien.'Maar mijn goede ik zei: 'Wat zou jij je zorgen maken over de geheime bedoelingen Gods?' Ik moest denken aan de woorden van rabbi Pinchas van Korez: 'Alles wat vreugde schenkt, komt uit het paradijs, grappen en grollen ook.' Dus nam ik in mijn hart afscheid van het rabbi-zijn en vertelde het verhaal. Zij die er getuige van waren, braken in groot gelach uit. En allen die tot dan toe nog verre van mij gebleven waren, sloten zich bij mij aan. BUBER, M., *Die Erzählungen der Chassidim*, Zürich, Conzett & Huber, 1949, p. 743.

hem geschreven in een ontroerend boekje: *Scheel engeltje.*[1] Hij schreef het zo'n vijftig jaar geleden – bij mijn weten was hij de eerste in ons taalgebied die het taboe op dit onderwerp doorbrak. Van der Hoeven betrapte zichzelf erop dat hij uit onvrede met de komst van Aat probeerde deze schele engel van alles te leren wat hij niet leren kon. Tot het besef doorbrak dat hij daarmee moest ophouden. Hij vond een beeld: Aat is als een waterplant. Haal je hem uit zijn wereld, dan heb je een hoopje drab in handen. Laat deze engel in godsnaam in zijn wereld, daar staat hij te bloeien en zachtjes te wuiven en zichzelf genoeg te zijn.

Mij schoot nog een ander mooi werelds verhaal te binnen dat ik graag aan mensen vertel die het maar moeilijk vinden een oneffenheid in hun leven te aanvaarden. Die smet moet weg, maar hoe ze het ook proberen, het ding blijft spoken en vreet energie. Dan mag ik graag vertellen van het kleinzoontje van Carmiggelt die op een zomerse dag in de tuin in een pierebadje zit te spelen. Carmiggelt slaat het vanuit de kamer vertederd gade. Het kind bestudeert zijn navel, zeer aandachtig. Dan ziet het kind dat grootvader toekijkt en zegt, lichtelijk geïrriteerd en wijzend op die rare knoop op zijn buik: 'Moet weg.' Het kind heeft groot gelijk: die navel is een slordige, zo te zien volstrekt overbodige knobbel op een verder zo gaaf en rond oppervlak, het detoneert, het ontsiert. Moet weg. Carmiggelt legt geduldig uit dat dit nu typisch iets is wat je met je geboorte hebt meegekregen, *condition humaine,* nietwaar, maar het kind is geenszins overtuigd: 'Moet weg.' (Eens deelde een vroegere cliënte me zeer opgewekt en niet gehinderd door enige gêne, op een partijtje, te midden van een stel andere mensen, mee

(1) VAN DER HOEVEN, J., *Scheel engeltje,* 1ste druk, Amsterdam, Ploegsma, 1949, 10de druk, Amsterdam, De Brink, 1992.

dat het goed ging met haar navel. Ik heb het verhaal toen maar vlug nog een keer verteld, je krijgt gauw praatjes tegenwoordig.)

Eugen Drewermann, priester en psychotherapeut, heeft fraai beschreven hoe hij met een werelds verhaal een volstrekt vastgelopen vrouw weer in beweging bracht. Ogenschijnlijk is het een verhaaltje van niks, maar het bewerkte wel wat een directe benadering niet vermocht. De vrouw zat in een hardnekkig stilzwijgen gevangen. Ze wilde wel iets zeggen, maar ze kon het met geen mogelijkheid. Drewermanns schatting was dat het hoge woord er nodig uit moest, hij moedigde haar voorzichtig aan, maar ze volhardde in haar zwijgen. Drewermann bleef mild aandringen, maar tevergeefs, de vrouw was volstrekt geblokkeerd. 'De enige manier waarop ik kon proberen haar uit haar verkrampte toestand te bevrijden, was het vertellen van een verhaal. Ik vertelde wat een vrouw mij enkele weken geleden over haar hond had verteld.' Een simpele geschiedenis: Die vrouw is zeer op haar hond gesteld, een Tibetaanse herder, en de hond is evenzeer aan haar gehecht. Een dierenarts gaat wat ruw te werk bij het verwijderen van vlooien en wanneer de vrouw thuis op haar beurt de kam ter hand neemt, kruipt het dier jankend onder de kast. Het kost de vrouw de grootste moeite het vertrouwen van haar gekrenkte hond te herwinnen en zijn medewerking te krijgen voor de pijnlijke, maar noodzakelijke operatie weg-met-de-vlooien. Drewermann: 'Er gleed een vluchtig lachje over het gezicht van de vrouw. Toen zei ze: 'Ik wil vragen om een nieuwe afspraak. Als het kan wat eerder, deze keer.' Toen moest ook ik lachen. Opgelucht beloofde ik haar de eerste geschikte tijd in mijn agenda.'[1]

---

(1) DREWERMANN, E., *Over dieren en mensen. Moderne fabels*, Zoetermeer, Meinema, 1999, p. 37.

Drewermann staat met zijn interventie in een lange traditie: de oudtestamentische profeten en Jezus zochten ook langs de indirecte weg van verhalen en gelijkenissen het hart van hun volk te bereiken. Als goede psychologen vermeden zij bij voorkeur de frontale aanval, zij kleedden hun boodschap in. Zo helpt de profetische verhalenverteller mensen zichzelf te helpen. Hij richt hun aandacht op iets anders en stelt hen zo in de gelegenheid om vanaf een afstand scherper te zien. Zij kunnen zichzelf ontdekken in de spiegel die hun wordt voorgehouden, en wie zich aan een ander spiegelt – 'die hond moet nodig onder die kast vandaan' – spiegelt zich zacht.

Met een casus die naar mijn gevoel te illustratief is om hier niet in extenso te vertellen, wil ik besluiten.

Zij kwam uit iets zwartekousenachtigs, maar het fijne weet ik nooit van het fijne af, dus hoe onvrijgemaakt ze precies was, weet ik niet meer.

'Kent u de boeken van Maarten 't Hart?'

'Ja.'

'Nou, uit die wereld kom ik. En denkt u niet dat die verhalen overdreven zijn. Ik kan daar niet meer leven, in die kerk. Daarom wil ik me laten overschrijven. Maar mijn man aarzelt.'

Ja, dat was duidelijk te zien, hij zag er doodongelukkig uit en hij kon ook goed uitleggen waarom.

'Zullen we dan maar niet even wachten met dat overschrijven? Het heeft geen haast, wel?'

'Maar je moet toch ergens bijhoren?'

'Mevrouw, dat is nu net het aardige van de Hervormde Kerk: er *moet* niets. Bijna alles mag.'

'Ja, en daar heb *ik* nu net zo'n moeite mee', zei de man. Met een enkel woord bracht hij de grenzen van zijn tolerantie in kaart.

'U moet hier op zondagmorgen echt met kromme tenen zitten, als u al die ketterijen hoort.'

'Soms wel, soms niet. Ik ben er nog niet goed uit. U moet overigens niet denken dat ik u vanaf de kansel veel nieuws hoor vertellen, ik heb het in mijn eigen kerk allemaal al gehoord. Dan zei onze dominee: 'Bidt dat u niet in verzoeking komt, broeders en zusters, want de antichrist zal komen en hij zal u zeggen …' – en dan zei hij wat u zegt. Dus ik wil maar zeggen: nieuw is het niet.'

'Voor mij is het wel nieuw', zei de vrouw. 'Ik bedoel: ik krijg eindelijk ruimte. Mijn man luistert meer met zijn verstand en dan wil hij discussiëren. Dat kan ik niet goed. Ik wil het ook niet. Ik ben meer een gevoelsmens. Maar misschien is het ook omdat ik er al zoveel langer mee bezig ben.' Ze vertelde hoe ze jarenlang onder het huishouden naar een dominee van een radioprogramma voor zieken had geluisterd.
Geheime zender in bezet gebied. Die stem verwoordde haar twijfel, haar onvrede, haar hoop. Ze sloeg geen uitzending over, maar hoedde zich ervoor er met iemand over te praten.

'Heb je die valse herder aan?' vroeg haar moeder, die onaangekondigd kwam koffiedrinken. 'Een wolf in schaapskleren is het, dat je daarnaar luistert.'

'Nee, maar hij stond nog aan', loog ze. Ze wist wat haar te wachten stond als ze eerlijk was. (Later, toen ze eerlijk werd, stond haar dat ook allemaal te wachten. Dat was niet

mals.)

Ze deed iets wat ze nog nooit gedaan had: op een goede dag des Heren stapte ze op de fiets en toog naar de Wester, op goed geluk en doodsbang. Ze ging zo laat mogelijk naar binnen en zocht een plekje achter een pilaar, vlak bij de uitgang. Overbodig, achteraf. 'Alsof ik thuis kwam, zo'n gevoel. Eigenlijk meteen al.'

Na een tijdje ging haar man mee, op haar verzoek. Ze wilde geen verwijdering, ze zocht toenadering. Het werd een mislukking. Beiden moesten ze een illusie opgeven: zij, dat hij in haar vreugde zou kunnen delen; hij, dat zij zou terugkeren van de dwalingen haars weegs, zodra hij haar ervan overtuigd had dat het dwalingen waren. Hij merkte dat ze niet meer zo volgzaam was als vroeger en zoals ze op hun trouwdag voor Gods aangezicht beloofd had te zullen zijn.

Een tijd nog leefde de vrouw in twee werelden. Zondags naar de Wester, door de week naar Eben Haëzer, het zaaltje waar de vrouwenkrans bijeenkwam, ze was er al ik weet niet hoe lang lid van. Aan de muur hing een prent van de brede en de smalle weg, de twee wegen die door een sterveling bewandeld kunnen worden en die je uiteindelijk respectievelijk in de hel of in de hemel doen belanden. Er hing ook een landkaart van het Middellandse Zeegebied, met de route van de Uittocht uit Egypte en van Paulus' zendingsreizen. Vóór de pauze Bijbelstudie, maar buiten iedere beleving en ervaring om: kwartetten met teksten. Na de pauze ter ontspanning een Bijbelquiz. ('Noem drie Bijbelse figuren met een G.' Antwoord: 'Gideon, Goliath, God.' Halve punt. God werd niet goed gerekend.)

Ze brak. 'Wacht eens even, zo zijn we niet getrouwd!' riep haar man. Hij had natuurlijk gelijk, zo *waren* ze niet getrouwd. Zij begreep zijn reactie ook wel en was echt bereid

nog even te wachten. Maar ook weer niet *te* lang, want zo wilde ze niet getrouwd *blijven*.

Tragisch. Allebei ontredderd. Zij, omdat het haar duidelijk werd dat ze voor de vrijheid die ze zich met vallen en opstaan verwierf, als vrouw, als moeder, als gelovige, waarschijnlijk een hoge prijs moest gaan betalen. Hij, omdat zijn vrouw contractbreuk pleegde (hij kon dat niet anders zien) en omdat hem waarachtig geen ander model voor ogen stond hoe dan wel man, vader en gelovige te zijn. Hij kon het alleen maar op zijn manier, en die scheen ineens niet meer te deugen. Hij voelde zich hopeloos tekortschieten en tekortgedaan. Hij wees naar het schilderij van de rabbi van Chagall dat op mijn kamer hangt, die met dat mooie rood. 'Zo had ik willen zijn', zei hij, vechtend tegen zijn tranen.

We probeerden wat we konden, met z'n drieën, maar het was zo hopeloos ingewikkeld. Hun huwelijk was niet meer te redden, het water tussen de twee koningskinderen was te diep geworden.

Beide families riepen de vrouw ter verantwoording, maar ze liet zich niet meer ter verantwoording roepen. 'Dan kan ik geen gemeenschap meer met je hebben', zei moeder. 'Wie God verlaat heeft smart op smart te vrezen.' De families zagen hun oude waarheid voor hun ogen bevestigd: kiezen voor de valse leer die Gods onfeilbaar woord naar het rijk der fabelen verwijst, de geboden met voeten treden (eert uw vader en moeder, bijvoorbeeld), en scheiden wat God heeft samengevoegd. Voeg daarbij kinderen die niet meer naar de kerk gaan en op school problemen geven, terwijl hun moeder met ernstige rugklachten in bed ligt. Smart op smart. In de beleving van de families stond haar eeuwige heil op het spel, nu ze definitief de brede weg dreigde op te gaan, en zij lieten (niet geheel onbegrijpelijk, 'Wie zijn kind liefheeft, kastijdt het', nietwaar) dan ook geen middel onbeproefd om de

verloren dochter voor het eeuwige Vaderhuis te behouden. Maar helaas, hun kind, hun zuster: de duivel had haar in zijn macht en gaf zijn prooi niet meer uit handen. Brieven beantwoordde ze niet meer, ze had een nieuw slot op de deur laten zetten en liet de kinderen de telefoon aannemen.

'Rust houden', zei de dokter, en ze probeerde het. 'Had ik dat boekje nog maar', zei ze. Ze had het ooit van een non gekregen, maar ze had het aan iemand uitgeleend en nooit teruggekregen. *Bidden met psalmen* heette het. Op weg naar haar toe fietste ik even langs de Zusters van de Voorzienigheid op de Lauriergracht en legde het zo'n beetje uit. 'Nee, wij hebben het niet in de bibliotheek, maar ze kan mijn exemplaar wel krijgen', zei de zuster voorzienig.

Ze lag plat in de kussens. 'En als ik dan eindelijk slaap, komt weer die ellendige droom. Dan zie ik één grote witte vlakte voor me, onafzienbaar, helemaal kaal, behalve die hoofden, langwerpige hoofden, dunne, smalle gezichten op lange nekken, die net boven het zand uitsteken: mijn moeder, mijn broers, dominee Van Dam, hoofden zonder oren, maar wel met ogen, ogen die steken, en ik kan geen stap zetten of die hoofden met die ogen volgen me. Ik ren heen en weer, maar die koppen verliezen me geen moment uit het oog en nergens een plek om te schuilen.'

'Woestijn', zei ik.

'Woestijn?'

'Ja, woestijn. Met van die stekende cactussen en verder niks. De slavernij van Egypte achter u, en vóór u ... u kunt geen kant op.'

Ze was lang stil, je kon zien dat ze heel hard nadacht. Toen leek het of haar een licht opging en ze vroeg, met iets

van blijde verrassing in haar stem: 'O, gaat dat verhaal daarover?!'

'Ja,' zei ik, 'daar gaat het over. Dat van die landkaart in Eben Haëzer moet u maar vergeten. Toen en daar en hier en nu: het gaat in deze verhalen over ervaringen van mensen zoals u en ik.'

Weer dacht ze lang na, ze was kennelijk druk aan het schakelen, het was alsof je van buiten kon zien wat er van binnen allemaal gebeurde: dat het verlangen het langzaam won van de angst. Toen, plotseling, en heel beslist zei ze, terwijl ze uit de kussens naar boven kwam en haar rug rechtte: 'Ik ga.' En na een tijdje, met een flauwe glimlach: 'Het zal toch geen veertig jaar duren.'

'Nee', zei ik. 'Maar wel lang, dus. Het is een heel eind.'

'Dat begrijp ik', zei ze. En na weer krachtig nadenken: 'Dus dat *wordt* nog wat, onderweg. Misschien word ik wel nog wanhopiger dan nu. Ik zal halverwege terug willen. Ik zal het verleden gaan idealiseren. En ik zal onderweg morren tegen u. Maar u gaat wel mee, toch?'

'Ja,' zei ik, 'tenminste: tot op het eind. Dan gaat u alleen verder.'

En zo is het gegaan. Ik vertel geen fabeltjes.

Twee terzijdes om dit verhaal te completeren. Ten eerste wil ik niet de schijn wekken dat die vrouw het beloofde land inmiddels bereikt heeft. Zij is nog onderweg en het blijft een heel geploeter. Of, om een ander Bijbels beeld te gebruiken: zij heeft het beloofde land weliswaar bereikt, maar zij kwam, gelijk Abraham, tot haar schrik tot de ontdekking: 'De Kanaänieten waren in het land.' Dus ik wil maar zeggen: het

blijft behelpen in dit tranendal. Voor de vrijheid moet altijd een prijs worden betaald, en die prijs wordt zelden van tevoren gewogen en kan ook moeilijk van tevoren worden gewogen. Christien Brinkgreve gaf, toen zij haar werk voor het Nijmeegse *Centrum voor Vrouwenstudies* aanving, haar inaugurele rede tot titel: *De belasting van de bevrijding*.[1] Met moed en realiteitszin schrijft zij over nieuwe dwang en nieuwe zorgen, nieuwe onvervulde verlangens, nieuwe desillusies, nieuwe onontkoombare compromissen op de weg van de ontketende vrouw. Geen slavin meer, geen tichelbakster, nee, Mirjam is eropuit getrokken, reidansend met haar tamboerijn. *Er is een land waar vrouwen willen wonen,* maar het land blijkt er toch wat anders uit te zien dan zij zingend, dromend, dacht. Ook de dag van morgen blijkt zijn eigen zorgen te hebben, iedere dag heeft zijn eigen kwaad, en opnieuw moeten verhalen en liederen van bevrijding worden gezongen en verteld om staande en gaande te blijven.

Een tweede kanttekening. Zoals het land van belofte niet louter land van melk en honing bleek te zijn, zo heeft de vrouw over wie ik vertelde inmiddels ook geleerd dat Egypte niet louter kommer en kwel was. De kerk van haar jeugd is niet zo zwart en haar kerk van nu niet zo wit als zij in de hitte van het gevecht had aangenomen. Toen de ergste strijd gestreden was, bleken nadere nuanceringen wenselijk. Het verhaal van de uittocht heeft zij bijvoorbeeld daar, in haar prille jeugd, vernomen, het heeft zich genesteld in de kom van haar ziel en vandaaruit kon het, godlof, worden opgeroepen. De jaren in Egypte hebben haar niet alleen belast, maar haar ook toegerust met verhalen en gestalten die zij tot haar bevrijding kon en kan aanwenden.

---

(1) BRINKGREVE, Ch.D.A., *De belasting van de bevrijding*, Nijmegen, SUN, 1998.

Het verhaal is afgelopen.

'Wat blijft er over van een verhaal, wanneer het is afgelopen?'

De vraag is van Elie Wiesel. Het antwoord ook: 'Een nieuw verhaal.'