

HANDELINGEN

TIJDSCHRIFT VOOR PRAKTISCHE THEOLOGIE EN RELIGIEWETENSCHAP



Inleiding

2 Ontvankelijkheid

Over de betekenis van receptiviteit
voor de praktische theologie

MAARTEN KATER, BRAM DE MUYNCK EN

FIANNE DE WITH

T H E M A

7 Listening

Vocation and Presence: From Technical
Research Skill to an Ethical and
Transformative Posture

JEAN DARIUS

15 Listening as a Generous Act

Exploring what Matters in Professional
Listening Practices

RIANNE BINNENMARS

24 Ontvankelijkheid als risico

De Bijbel en hermeneutische
volwassenwording
in het voortgezet onderwijs

FIANNE DE WITH

**37 Intentioneel-meditatieve
preekvoorbereiding**

Een pleidooi voor *exercitia spiritualis*

ADRIAAN C. NEELE EN ALFRED VAN DE WEG

**47 Opvoeden tot aandacht als
ontvankelijkheid voor de waarheid**

HANS VAN CROMBRUGGE

**60 Over soundbites en stilte:
oefenen in aandacht**

Interview met Frances Ward

BRAM DE MUYNCK EN FIANNE DE WITH

67 Het klooster in...

Hoe wekken we ontvankelijkheid
voor de Heilige?

RENÉE TANIS-WIERENGA

EN VERDER

1 Aan de lezer | *Theo van der Zee*

58 Beeldmeditatie | *Maarten Boersema*

70 Volgend nummer

Foto omslag:

Jan Buitinga, Klooster Nieuw Sion



Theo (prof.dr. T.S.M.) van der Zee is hoofdredacteur van *Handelingen* en bijzonder hoogleraar Onderwijs in ethisch en religieus perspectief aan de Radboud Universiteit, Nijmegen. | theo.vanderzee@ru.nl

Stethoscoop

Eén van de dingen die mij zeer dierbaar zijn, is de stethoscoop die mijn vader gebruikte als kinderarts. Het is een instrument om naar geluiden in het lichaam te luisteren, zoals de hartslag en ademhaling. Door aandachtig te luisteren, kwam hij te weten wat er mogelijk speelde en wat dit van hem als arts vroeg. Een arts leert met veel geduld en oefening aandachtig te luisteren om tussen het geruis, geklop en gepiep te kunnen onderscheiden wat er in het lichaam omgaat.

Wil Derkse gebruikt in zijn boek *Een levensregel voor beginners* de stethoscoop als metafoor voor de regel van de heilige Benedictus dat het leven en werken van monniken begint met aandachtig luisteren. 'Ausculta', dat is: 'luister'. Luisteren niet in de gebiedende, maar in de uitnodigende zin. De stethoscoop is ook een treffende metafoor voor ieder die werkt met mensen op zoek naar zin, betekenis en waarheid. Hij staat model voor de ontvankelijkheid voor dat wat zich aandient en om daarin te kunnen onderscheiden wat zinvol, van betekenis en waar is.

Ontvankelijkheid verbindt de bijdragen in dit uitzonderlijk rijke themanummer. Het gaat om ontvankelijkheid in het handelen van de pastor, leraar en geestelijk verzorger. Door te luisteren met hart, hoofd en handen komt deze op het spoor van wat er speelt, in welke zin dat verwijst naar God en wat te doen. Het gaat vervolgens om ontvankelijkheid als bedoeling van leren, leven en werken. Simone Weil is een belangrijke gids naar aandacht als ontvankelijkheid voor de waarheid die zich doorheen de werkelijkheid aandient. En het gaat om ontvankelijkheid in de methodologie van de praktisch theoloog om open te leggen wat er in mensen speelt aan verlangen naar zin, betekenis en waarheid, ja, naar God. Een klooster is de plek bij uitstek waar ontvankelijkheid voelbaar wordt, zoals de praktijkbijdrage laat zien.

Wat schuurt ontvankelijkheid met de hedendaagse dominantie van de controle, beheersing en maakbaarheid! Hoe meer we echter razend tot stilstand komen door met controle en beheersing persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken aan te pakken (Hartmut Rosa), hoe actueler en urgenter het pleidooi voor ontvankelijkheid wordt. Het themanummer onder redactie van Maarten Kater, Bram de Muynck en Fianne de With geeft een prachtige inkijk in wat ontvankelijkheid vermag. Het is een nummer om met aandacht te lezen.

Ontvankelijkheid

Over de betekenis van receptiviteit voor de praktische theologie

'Wie luistert, weet meer' is de talloze keren herhaalde slogan van NPO1. De eeuwenoude levensregel van Benedictus begint met het woord 'luister'. In het Bijbelboek Spreuken klinkt: 'Wie antwoordt voordat hij geluisterd heeft, het is hem tot dwaasheid en schande' (18:13). En wie denkt niet aan woorden die uiteindelijk vertolken wat het geheim is van de ontvankelijkheid van onze Heiland Jezus Christus: 'Hij wekt mij elke morgen, Hij wekt Mij het oor, zodat Ik hoor als zij die onderwijs ontvangen.' (Jes. 50:5)?

Variatie in ontvankelijkheid

In deze introductie gebruiken we nu verder 'luisteren' voor meer dan één zintuig en als *pars pro* voor receptiviteit. We luisteren in ons praktisch-theologisch onderzoek en de praktijken die hiermee verbonden zijn immers niet alleen met onze oren, maar ook met onze ogen en zelfs op een bepaalde manier met ons ruiken, voelen en proeven (Wannenwetsch, 2000). Het gaat in ontvankelijkheid om zintuigelijke waarneming en dat vraagt, openheid in het ervaren van de werkelijkheid. We ontvangen wat op ons afkomt (*recipere*). Het is de weg van buiten naar binnen bij wat zich aan ons aandient in de vorm van teksten, personen en gemeenschappen. Praktisch theologisch onderzoek is als het beleggen van een *receptie*: ontvangen van wie of wat naar je toe komt.

Passiviteit en activiteit

Ontvankelijkheid kan gemakkelijk geassocieerd worden met *passiviteit*, een begrip dat vaak als

tegenstelling gezien wordt van *activiteit*, zoals een *vita contemplativa* zou staan tegenover een *vita activa*. Toch leidt juist de ontvangende houding tot een actief luisteren en leren. Een laten resoneren, het aangaan van een resonantierelatie met wat tot onze beschikking staat, maar waarover we kunnen beschikken. Juist deze houding staat vaak haaks op de tijd waarin wij leven (Rosa, 2022).

Onderzoek doen vraagt een grote inspanning, waarbij de klok doortikt. We maken zelfs tijdsplanningen voor ons onderzoek en die druk kan ertoe leiden dat we onze ontvankelijkheid kwijtraken. De ervaring leert echter dat er een 'gegeven moment', een *kairos*-moment komt waarop de dingen op z'n plek vallen of in ieder geval er iets van verwondering (of verbijstering) doorbreekt waardoor we inzicht ontvangen in wat zich aan ons aandient in teksten of contexten, in mensen en dingen (Deeg, 2012).



Methodische ontvankelijkheid

Kun je receptiviteit beoefenen? Luisteren is een kunst, maar juist daarom kan 'methodische ontvankelijkheid' wel helpend zijn. In de fenomenologische traditie komt naar onze overtuiging de receptiviteit het best tot haar recht. Het gaat daarbij niet om alle 'ins' en 'outs' van deze filosofische stroming over te nemen, maar wel enkele aspecten. In de eerste plaats de nadruk op onze attitude in het waarnemen (existentiële beschikbaarheid). In de tweede plaats wat met een *terminus technicus* dan *epochè* heet, het opschorten van alle (voor)oordelen en zo wat zich aandient in laten werken op je bewustzijn.

Nu kennen we in de praktische theologie wel enkele veelgebruikte methoden van luisteren. Aanvankelijk was Richard Osmer invloedrijk met zijn vier fasen van receptiviteit: luisteren als een priester, interpreteren als een wijze, onderscheiden als een profeet en leiden als een dienaar (Osmer, 2008). Daarna zie je in het laatste decennium steeds meer een toepassing van Theological Action Research (TAR). Daarin wordt ontvankelijkheid beoefend door te luisteren naar vier theologische stemmen als participant in een gemeenschap die in gesprek met elkaar een praktijk gaandeweg beïnvloeden, omdat er al tijdens het onderzoek iets gebeurt met en in de praktijk en zo ook voor de theorievorming vanuit die praktijk. Voor de volledigheid noemen we de vier stemmen, de stem van de *operant theology*, de *espoused theology*, de *normative theology* en de *formal theology* (Cameron, 2010). Nuttig lijkt het ons ook om twee grondwoorden onder de aandacht te brengen als we nadenken over 'methodische ontvankelijkheid'. Ze zijn respectievelijk door Gabriel Marcel en Martin Buber naar voren gebracht: *availability* en *confirmation*. Het eerste onderstreept het ontvangen van de

ander in zijn of haar gevoelens en gedachten, dromen en wanhopen, pijn en vrees in je eigen hart en daarbij ook een relatie aangaan waarin je je eigen vrijheid opgeeft ten dienste van de ander. Het tweede betekent niet dat je zondermeer de ander bevestigt. Het is als het ware een gevolg van het beschikbaar zijn voor de ander. Je zegt tegen de ander: 'Ik behoor bij jou; ik geef mezelf aan jou' (Marcel) of 'Ik ben bereid met je mee te worstelen, zelfs je te helpen tégen jezelf in, om de persoon te worden waartoe God je geschapen heeft (Buber).' Ontvankelijkheid en presentie gaan hand in hand.

De noodzaak van een 'zesde zintuig'

In praktisch-theologisch onderzoek gaat het om meer dan epistemologische openheid. Het is immers een spirituele discipline, waarin het ten diepste gaat om een ontvankelijke geest. Je luistert, kijkt en neemt waar met je hart. Receptiviteit is dus een spirituele oefening, waarbij je wat zich aandient ontvangt met de ogen en oren van je hart. Je zou het geloof een 'zesde zintuig' kunnen noemen. Een *sensus fidei* als het vermogen om wat binnen een Ignatiaanse spiritualiteit wel genoemd wordt 'de geesten te onderscheiden' (*discernment*). Praktische theologie is immers niet waardenvrij of religie-neutraal, want zij veronderstelt dat God werkzaam is in de realiteit en dat vraagt om de openheid die eigen is aan het 'zesde zintuig' van het geloof (Miller-McLemore, 2012).

Wat zich aandient

In dit themanummer worden meerdere aspecten van de betekenis van receptiviteit belicht vanuit verschillende praktisch-theologische invalshoeken. Er is veel waar te nemen op het terrein van kwalitatief onderzoek (interviewen) en bij het

preekvoorbereidingsproces, bij het lezen van de Bijbel en in de opvoeding. Drie van de genoemde bijdragen zijn geschreven door onderzoekers die bezig zijn met hun PhD studie (Darius, Binnenmars en De With). In zijn bijdrage gaat *Jean Darius* in op de betekenis van een ontvankelijk luisterende houding voor de praktijk van het onderzoek. Geïnspireerd door Franse denkers betoogt hij dat de onderzoeker ook zijn eigen kwetsbaarheid in het onderzoek serieus moet nemen. Op die manier is er kans op transformatie, zowel bij de onderzochte als bij de onderzoeker. *Rianne Binnenmars* neemt ons mee in een ontdekkingstocht naar essentiële aspecten van luisteren in professionele praktijken. Zij geeft zowel eigen ervaringen een plaats als de literatuur en concludeert dat luisteren niet een eenzijdige activiteit is, maar een relationele. De genoemde auteurs werken in respectievelijk Haïti en Nepal. In deze Engelstalige artikelen klinkt de internationale context door. *Fianne de With* rapporteert over haar onderzoek bij docenten in het vak godsdienst en levensbeschouwing in Nederland, maar zij neemt ook flink wat inzichten mee uit onderzoek in andere landen. Opmerkelijk is haar bevinding dat een ontvankelijke houding als ideaal wordt gezien, maar dat dit tegelijk in het voortgezet onderwijs niet eenvoudig blijkt om didactisch en pedagogisch waar te maken. De ervaringen van docenten die zij beschrijft, laten iets zien van waar dit mee te maken heeft. *Neele en Van de Weg* belichten de betekenis van ontvankelijkheid voor de praktijk van de homiletiek. Zij houden een pleidooi voor meer ruimte voor een aandachtige, meditatieve houding in de preekvoorbereiding, waarbij de *lectio divina* als inspiratiebron geldt. De Vlaamse pedagoog *Hans van Crombrugge* relateert het portret van Simone Weil aan de praktijk van het onderwijs in de

volle breedte. Haar inzichten over aandacht zijn te typeren met het ideaal van radicale ontvankelijkheid. De belangeloze belangstelling, die zij voorstaat, lijkt losgezongen van de werkelijkheid. Nauwkeuriger gekeken blijkt dit geenszins het geval. Haar inzicht dat al het onderwijs feitelijk alleen maar oefening in aandachtigheid is, moet ons in tijden van Artificial Intelligence op zijn minst aan het denken zetten. Het interview dat we als gastredactie afnamen bij de Engelse theoloog dr. *Frances Ward*, geeft dezelfde relevantie aan. We waren onder de indruk van haar pleidooi voor een 'enchanted' omgang met de natuur en een diepe verworteling in de liturgie, die de ontvankelijkheid van kinderen levendig houden en verrijken. De praktijkbijdrage van *Renée Tanis*, waarin ze beschrijft wat mensen op Klooster Nieuw Sion ervaren, laat zien hoe het fysieke van een plek een rol speelt in het gewekt worden van ontvankelijkheid.

Alle bijdragen overziend blijkt dat ontvankelijkheid relevant is, maar tegelijk schuurt met de beheersbaarheid waar we zo aan gewend zijn. Als themaredactie hopen we dat het verlangen naar meer ontvankelijkheid wakker geroepen wordt.

Literatuur

- Cameron, H., Bhatti, D., Duce, C., Sweeney, J., & Watkins, C. (2010). *Talking about God in Practice: Theological Action Research and Practical Theology*. SCM Press.
- Deeg, A. (2012). Praktische Theologie als eschatologische Ästhetik. Oder: Eine Schule des Staunens. *Evangelische Theologie* 72, 118-134.
- Osmer, R. R. (2008), *Practical Theology: An Introduction*. Eerdmans.
- Pembroke, N. (2002). *The Art of Listening. Dialogue, Shame, and Pastoral Care*. Eerdmans.
- Wannenwetsch, B. (2000). Plurale Sinnlichkeit. Glaubenswahrnehmung im Zeitalter der virtual reality. *NZSTH* 42, 299-315.

Listening

Vocation and Presence: From Technical Research Skill to an Ethical and Transformative Posture

This article explores the act of listening from a pluri-disciplinary perspective at the intersection of qualitative research, theology, and spirituality. Drawing from Gérald Boutin's methodological and ethical insights, the inquiry places listening at the centre of qualitative interviewing, not as a mere technical skill but as an ethical and transformative posture. The discussion is extended to the Christian concept of *vocare*, where listening to God becomes a meaningful act with profound implications for one's life. The inquiry is also enriched by the thinking of Paul Tournier, who sees listening as an act of total presence, both spiritual and therapeutic. The article acknowledges the complexity of listening and the many opportunities it offers for research, as my exploration of vocation among Haitian university students grappling with temporal needs and higher calling suggests. The article proposes positioning listening as an integral part of a vision of research methodology and practical theology that promotes authentic understanding, service, and healing.

Introduction

The call to cultivate the art of listening has echoed through various traditions that emphasise the wisdom of interiority, silence, and attentiveness. In response to the observation that the Western imaginary has long been dominated by discourse and the appropriation of logos as exclusively meaning 'stating' or 'expressing', we are invited to rediscover the *other side* of language. Such a proposal challenges the preoccupation with the need to be listened

to and instead positions listening as an integral part of a larger communicative pattern and path to knowledge. But what is listening? Can it be construed as the mere absence of speaking, or can it reveal something deeper about the human condition and the mystery of existence? How can that self-effacement, a suspension of one's own voice to make room for voices other than one's own, add to the semantic richness of our knowledge and our grasp of life? Interestingly, such questions have shaped inquiries



across a wide range of disciplines, often far removed from one another by methods and concerns, yet converging around a shared intuition: that the exploration of listening may hold powerful insights for knowledge, relationship, and being.

This article seeks to underscore the rich tapestry of approaches to listening emerging from distinct disciplinary contexts. First, it will explore listening as a central dimension of interviewing, a qualitative research method of predilection, with primary attention to the insightful contributions of Gérald Boutin. His incorporation of listening within communication theory and psycho-social dynamics, essential for quality interviewing, will serve as a key foundation for the discussion. This perspective inevitably raises epistemological and ethical questions, particularly concerning the researcher's stance and the human encounter that qualitative inquiry entails. In describing Boutin's ideas, I use a methodological handbook that is only available in French, titled *L'Entretien de recherche qualitatif*. Building on this framework, I will turn to more practical considerations, examining listening as an essential part of the research process itself—especially the interpretive act of reading transcripts through a hermeneutical lens and confronting the voice of the other with our own questions.

The article will then broaden its scope to address the deeper challenge of listening to God, as highlighted in the literature of vocation, listening to the suffering of the world, an issue of particular significance not only for qualitative researchers but also for the field of practical theology. Many pastoral concerns revolve around the need to attend to the pro-

found yearning of the human soul, which often underlies or accompanies more visible forms of suffering.

Finally, it will engage with the perspective of Paul Tournier, whose work presents listening as both a spiritual discipline and a therapeutic act, further enriching the multidimensional understanding of this essential human posture.

Listening in Qualitative Research

In *L'entretien de recherche qualitatif*, Gérald Boutin (2019) sought to highlight and harness the power of the widely used method of 'interviewing' in qualitative research, and in so doing offered some penetrating insights into the nature of qualitative research, on the nature of science, and ultimately, as he suggests himself, on human nature. His approach underscores the contributions of generations of researchers in that area who have, for the most part, insisted on the epistemological, conceptual, and technical issues regarding the use of the interview in research. His contribution aptly recalls this tradition, yet seeks to transcend it by engaging the act of 'interviewing' with communication theories, educational and psychosocial considerations. What emerges is an intriguing demonstration of the potential of interviewing as an 'authentic' expression of individuals' perspectives and of their beings. But, to arrive at the way individuals construct the world around them requires that the researcher develops conceptual and human qualities that go far beyond the mere mastery of technical skills. It puts into focus the importance of *listening*.

Attentiveness and active listening, as part of the research interview, occur within a larger context that celebrates the uniqueness of

individuals who willingly exchange views and representations and much more, especially in questions related to the meaning they ascribe to their lives and to significant events. In this delicate endeavour, the researcher invites the interviewee to disclose the web of meanings they are part of and to convey as best as they can their values, thoughts, and points of reference. Certainly, several threads within the qualitative tradition, naturalistic, ecological, phenomenological approaches, have sought to highlight the importance of listening as part of an overarching goal of attaining depth of knowledge. For instance, in his approach of the 'comprehensive interview' (concept developed by Pierre Bourdieu), Jean-Paul Kaufmann reminds us that the researcher will not necessarily find the best question from the grid, but rather in what the 'informant has just said' (Fugier, 2010, p. 4). Thus, during a comprehensive interview, the researcher constantly moves back and forth 'between understanding, attentive listening, and distancing, critical analysis' (J.-C. Kaufmann cited by Fugier, 2010, p. 4). The clinical sociological approach, as presented by Fabienne Hanique (cited by Fugier, p. 5), suggests that clinical sociology cannot be conceived without acknowledging the active participation of people in the contribution of knowledge. Within the sphere, displacements happen both from the sociologist's side and the subject's side. The researcher's interrogations and suggestions lead the subjects to become aware of the shift from the meaning of lived experiences and the conceptualisation of it.

Gérald Boutin (2019, chapter: 'La communication') makes a particularly noteworthy contribution by highlighting, among other things, the critical need to place relational and com-

municative dimensions of the interview at the heart of methodological and ethical reflection. His insistence on the transformative power of interpersonal relationships in the production of knowledge is nothing short of a proposed reorientation of qualitative research (Boutin, 2019). He strongly critiques the epistemological position—often inherited from positivist traditions—that portrays the interviewer as a neutral observer whose presence is presumed to have little or no impact on the interaction or the data collected. For Boutin (2019, section on 'choix épistémologiques'), such a stance is not only conceptually flawed but methodologically untenable.

From his perspective, the intersubjectivity in the interview process must be acknowledged and embraced with intentionality and responsibility. Factors such as gender, age, socio-cultural background, and power relations can often be ignored in the planning and execution of interviews (Boutin, 2019, chapter: 'Les personnes interrogées et les dimensions éthiques'). Boutin's scholarship urges researchers to identify these factors and carefully design the interview environment intentionally—to foster authenticity, trust, and emotional safety. Accordingly, listening takes on a pivotal role. It is no longer perceived as a passive act or an additional element in a technical and 'objective' transaction, but as an ethically charged and methodologically vital practice. Listening becomes the primary vector and modality through which the interviewer creates a space for genuine expression, through which data gains depth and significance.

Closely tied to this emphasis on relationality is Boutin's distinctive call for integrating communication theory into qualitative re-

search practices. He argues that a nuanced understanding of both verbal and nonverbal communication is indispensable—not only for effective interviewing but for ethical engagement with participants. Communication, in Boutin's view, is not simply a vehicle for data exchange but a dynamic force that shapes the entire research process. He draws attention to the complex web of communicative signals—tone, silence, posture, facial expressions—that mediate understanding and influence the flow of conversation. Within such a framework, listening creates a *cadre relationnel*—a relational framework—in which interviewees can express emotions and vulnerability. Listening coupled with 'emphatic understanding' and subtle communicative acts can prompt further elaboration, signal the interviewer's receptiveness, and deepen the trust required for meaningful disclosure.

Thus, in Boutin's epistemological and ethical vision, listening is not merely a technique for gathering information, but a relational stance that honours the dignity of the participant and the co-creative nature of qualitative inquiry. Listening—deep, empathic, and responsive—does more than record data; it affirms the human being behind the words. In doing so, it creates a space where lived experience is not only shared but recognised, understood, and valued.

When Boutin insists on restoring the 'communicative' and psycho-social aspects of the research interview, it is because, according to him, this dramatises the exchange between two individuals, a living exchange characterised by reciprocity that evokes Buber's 'I-Thou' relationship. The researcher as well as the interviewee orient their thoughts toward the 'Thou',

so that what is created is a 'we', a mutual relationship (Boutin, 2019, section: 'Tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé'). The researcher will take great care not to portray themselves as a 'specialist in questioning', but rather as a human being. Here again, listening is at the centre of such a relationship, although the objective of gathering data is clearly not obliterated.

Listening in the Theology of Vocation

In a different register, listening plays a significant role within biblical and theological perspectives. More than a communicative act, it is an acknowledgement of a sublime encounter, one in which the primary task and posture of humans is that of attentive reception of God's voice. Within the Christian tradition, *vocare* signifies the voice of God calling—not in abstraction, but into mission through a relationship. Crucially, *vocare* not only implies that there is a voice speaking; it expects a response in the form of a disruption from the ordinary. Listening, therefore, is not peripheral to vocation; it is its essential counterpart. It is through listening that one discerns meaning, significance, and direction. Clarity of vision and discernment of one's path are deeply rooted in this resonance of God's voice in one's life through listening.

Examining how this ancient concept reverberates in the lives of contemporary individuals grappling with the fundamental questions of existence can be both intellectually and spiritually exhilarating. Carrying out qualitative research in this context takes into account the spiritual dynamic, adopting a methodological resonance. The researcher's attentiveness to the

'call' mirrors a deep theological and existential posture. In faith-informed inquiry, God is the one who initiates the encounter, the one who speaks first. The researcher responds not simply by designing a protocol or conducting an interview, but by cultivating a posture of intense, contemplative listening to the context, to the participant, and ultimately to the subtle movements of the Spirit within the research process. This alignment between vocation and listening reframes research not as a project of control or mastery, but as a response to a call, a humble participation in something larger than the self. It encourages the researcher to approach each human encounter as sacred ground, where listening becomes an act of obedience, attentiveness, and ethical presence.

This intersection between theological approach and qualitative research is evident in the research conducted by the author of this article, which explores how university students and young professionals in Haiti seek to shape their lives in response to vocation. In a context marked by danger and uncertainty, it is especially meaningful to hear echoes of how individuals navigate the tension between personal aspirations and a higher calling, between the pursuit of self-fulfilment and commitment to a transcendent purpose. Listening to their life stories and listening well to the reasoning behind their choices, as well as the ambiguities these difficult decisions often carry, reveals a complex moral and existential landscape. In this endeavour, a nuanced and attentive listening to the many layers of their narratives is not only valuable but essential. After all, it has to do with discourse about the present and the future, about their lives which can be lived but once.

Silence: Listening to One's Own Soul

Listening to one's own soul, as practised through disciplined silence, opens a space where the inner voice, often buried beneath layers of social expectation and past trauma, can begin to speak. In this stillness lies the radical promise that attentive listening to one's inner life may unveil both the sources of deep pain and the springs of profound joy.

For the researcher engaged in qualitative inquiry—especially in contexts marked by vulnerability, marginalisation, or existential probing—this inner listening is essential. The qualitative researcher is an emotional being, shaped by personal history, memory, and meaning. Self-reflection creates the conditions in which the researcher may begin to name and hold their own pain—whether it be unhealed wounds from childhood, shattered dreams, unresolved grief, or hidden insecurities. As suggested by Fiumara (2013, p. 99), 'silence allows the apparently inexpressible to emerge.

Rather than shunning their own pain or pretending it does not exist, the researcher is invited to embrace it—not as a weakness, but as a doorway to authenticity and relational depth. In this sense, pain is not merely something to be managed or bracketed during the research process; it becomes a companion that sensitises the researcher to the suffering and complexity of others. This inner work fosters a posture of humility and compassion, qualities that deeply enrich the research process. A researcher who has listened to their own suffering is more likely to listen to the participant with nonjudgmental empathy. They are less tempted to control the narrative or rush to achieve closure. They understand, from the inside, that meaning often arises slowly, in frag-

ments, and through the courageous labour of naming the unspeakable.

In practice, this means that during the act of interviewing or analysis, the researcher carries an active awareness of how their own story intersects with the data. They cultivate a kind of reflexivity that is more than methodological transparency—it is a form of ethical and existential attentiveness, grounded in the belief that every act of listening to the other is also, in some mysterious way, an act of listening to oneself.

When working with interview transcripts, for example, one is confronted with the challenge of honouring the voice of the other—of alterity—in its singularity and ambiguity, while remaining acutely aware of the ever-present tendency to interpret through one's own lens. Engaging with this material inevitably brings the researcher into contact with their own memories, both cognitive and emotional, and the data may resonate within them in deeply personal ways. This is where the challenge of what Paul Ricoeur termed the 'necessary distance' becomes essential. It calls for an ethical hermeneutics: an interpretive stance marked by humility, one that seeks to make meaning without collapsing the other's voice into one's own frame of reference.

Listening to the Suffering of the World

Across spiritual, philosophical, and cultural traditions, a profound value is placed on the openness to the deeper realities of existence, including the sufferings—both visible and hidden—of individuals and communities across time and space. This attentiveness to suffering is not gratuitous, nor is it rooted in morbid fascination. Rather, it carries the potential to

uncover essential truths about what it means to be human. In confronting the pain of others, one is often brought into contact with the fragility of life, the depths of resilience, and, paradoxically, the reasons for gratitude and hope.

The qualitative researcher occupies a unique and sacred position within this framework. Through sustained presence, probing, and documentation, the researcher is given access to the intimate and contextualised experiences of others—experiences often marked by loss, injustice, trauma, or longing. Listening in this context becomes an ethical and spiritual act. The researcher who listens faithfully to the suffering of the world does so not to explain it away, but to honour it, and to bring its complexity to light in respectful and meaningful ways.

Suffering, whatever its apparent sources—economic, psychological, political, environmental—always carries a mental and spiritual dimension. It arrests the person at a particular juncture in their existence and intersects with other existential realities: identity, memory, hope, faith, and loss. The researcher who is aware of this multidimensionality is better equipped to interpret data with depth, nuance, and humility. This awareness reframes research as more than a project of knowledge production; it becomes an act of solidarity and witness.

In this light, listening to suffering is not merely part of the data collection process—it is a response to a moral call. The faithful researcher, grounded in both vocation and compassion, is attentively attuned to the needs of the world. This attentiveness is not abstract. It is reflected in every stage of the research process: in the way questions are formulated, in the patience of the interview,

in the sensitivity of interpretation, and in the ethical responsibility shown in how findings are reported and disseminated.

Ultimately, to listen to suffering is to affirm that the stories of pain and endurance deserve space in the academic and public record. It is to recognise that the brokenness of the world is not outside the scope of scholarly inquiry but at its very centre—particularly in disciplines committed to human understanding and transformation. The faithful researcher, therefore, approaches suffering not as a problem to solve, but as a mystery to approach with reverence, trusting that in this deep listening, something redemptive may unfold—for the participant, for the researcher, and perhaps even for the world.

Listening is both a Spiritual and Therapeutic Act

Many issues in pastoral theology and practical theological research revolve around responding to crisis, trauma, and relationships marked by profound suffering. The complexity of people's testimonies—their questioning, perplexity, and attempts to make sense of their life's events—calls for a corresponding depth of listening. Research increasingly affirms this need. The work of Paul Tournier (1993) invites us to embrace listening as both a spiritual and therapeutic way of being, one that transcends the conventional psychoanalytic stance. The listening Tournier advocates goes beyond the rational or the supposedly objective posture often expected of practitioners. It is an approach that embraces the full personhood of the other, fostering the sharing of emotions, a sense of communion, and the possibility of authentic encounter.

Tournier (1993, p. 32) even suggests that in

such moments of deep interpersonal exchange, a 'third person' is present—the invisible God—whether or not this presence is consciously acknowledged. In these very moments, he writes, God speaks. Often, it is not that others fail to speak, but that we are unable to truly comprehend what is being communicated—even through their silence.

Curiously, Tournier's reflections converge with those of Gérald Boutin in recognising that it is the many layers of barriers we erect—consciously or unconsciously—that prevent others from being fully heard, and us from listening in a meaningful way. The authentic encounter advocated by Tournier is marked by reciprocity and a deep, intentional search for the presence of God at the heart of human relationships.

Conclusion

Reflection on interviewing in qualitative research, prompted by Gérald Boutin's remarkable insights, allows us to uncover the depth and complexity of listening. Far from being a mere technical skill, listening raises important epistemological and ethical questions while opening promising pathways for both research and practice—in education as well as in practical theology. As a conduit to the depths of human experience and an invitation to divine presence, as Paul Tournier suggests, listening bears the potential to offer hope and healing. It stands as a quiet yet powerful counterpoint to the many forms of peril and suffering that threaten to diminish life. As inquiry into the act of listening deepens, we are invited to consider not only how we gather knowledge, but also what it truly means to be human—and how to live that humanity fully, guided by a sense of vocation and the presence of God.

Bibliography

- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Education*, 38(1)23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>.
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif*, 2e édition. PUQ.
- Fiumara, G. (2013). *The Other Side of Language*. Routledge.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. Interrogations? *Revue Pluridisciplinaire de Sciences Humaines et Sociales*, 2010. halshs-01651436.
- Tournier, P. (1993). *Vivre à l'écoute*, 3e édition. Caux Edition.

Listening as a Generous Act

Exploring what Matters in Professional Listening Practices

Listening is a key component of pastoral care, yet practitioners often find it a challenge. In this article, we will examine active listening, which engages not only auditory faculties but also has visual, bodily, and affective dimensions. Attentive listening entails an empathetic orientation and an intentional openness to the other. This article argues that active and attentive listening require both deliberate preparation and mindful self-awareness, in addition to technical competencies such as paraphrasing. The discussion further explores various listening preferences and emphasises the significance of 'wholehearted listening', characterised by attentiveness, hospitality, and relational presence. In conclusion, the article considers how discernment, an open-minded stance, and reliance on divine wisdom contribute to the practice of listening as a generous act, fostering personal and spiritual development in others.

Listening is a Challenge

Listening has been studied in detail for more than seven decades (Roger & Farson, 1957; Gordon, 1975; Nichols, 1990; Rosenberg, 1999; Doehring, 2015; Itzchakov, 2022; Brownell, 2024). In an age in which we are bombarded with media and visual images, listening has become increasingly challenging (Wolvin, 2011). Listening seems to be a very simple skill, but many find it difficult (Worthington & Bodie, 2018). In my observation, most people enjoy telling their story, yet only a few can listen intentionally and well.

Specifically, I will explore why aspects of listening are crucial in a pastoral care setting

and similar professional practices. I will focus on the role of the listener from a practical perspective, relying on my own experience and a literature review, to conclude that listening can be considered a generous act, a phrase from one of the authors I studied, and which I found most inspiring.

I will structure my argument in six sections. First, I will refer to my initial listening experience in a mentoring context, the emphasis on trust and an awareness of the speaker's current reality. Second, I will define listening and the term 'active listening'. Third, I will review the insights of various authors on the practice of listening. Fourth, I will describe paraphrasing



skills as a key listening technique. Fifth, I will discuss *'The Listening Coach'*, a newly published book that provides fresh perspectives on listening and different listening styles. Finally, I will highlight the importance of relying on God's wisdom and personal discernment when listening.

Trust and the Current Reality of the Speaker

Through over three decades of experience in pastoral care, I have found that creating time and space to listen reduces the pressure of responding. Concentrating fully on another person opens genuine space for connection. I also discovered that listening together with others broadened my perspective, as their reactions often differed from mine. This showed me that listening is more complex than it first appears.

My passion for listening grew through both pastoral care and fifteen years of mentoring. Still, listening remains an underexplored skill among mentors, despite being a core competency for effective mentoring (Levin, 2011; Phillips-Jones, 2003). Other key skills, besides listening, include building trust, encouragement, and identifying goals and current reality. I find those key skills valuable, also in the pastoral care setting, because listening itself builds trust and fosters openness, allowing people to feel valued and communicate more freely (Burt, 2019). My decade of research in Nepal highlighted how cultural context shapes listening—the relational nature of Nepali culture revealed that listening takes on many forms. What struck me most was the emphasis on the 'current reality' of the speaker. True listening requires setting aside one's own worldview and stepping into the speaker's perspective. In

Nepal, this meant listening deeply to understand a very different reality. To move forward, it is essential to begin with a clear definition of listening.

Define Listening

Ralph Nichols, often mentioned as the 'father of listening research,' defined listening as 'the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or non-verbal messages' (Nichols & Stevens, 1957).

Around the same period, Rogers and Farson (1957) introduced the concept of *'active listening'*, emphasising its role in fostering constructive relationships and empathy (Roger & Farson, 1957). Initially developed in therapeutic contexts, active listening quickly proved applicable more broadly, weighing the importance of presence, understanding, and responsiveness. Rogers' non-directive approach and focus on authenticity significantly shaped contemporary perspectives on listening (Rogers, 1951; McKergow, 2021).

Burt (2019) later expanded this view, describing listening as the process through which a listener becomes aware of and connects with a speaker's lived experience (Burt, 2019). Improving listening skills, therefore, requires intentional awareness of the speaker's reality and active acknowledgement of their perspective. This provides the foundation for more profound levels of listening, which will be further examined through contributions by different authors in the following section.

Insight from Four Key Authors

This section considers four major contributors to the theory and practice of listening—Burt, Buber, Bodie, and Bonhoeffer. Each provides

a distinct framework, which together expands our understanding of listening as more than a technical skill, a relational and reflective discipline.

Burt (2019) highlights the importance of creating an environment where individuals feel genuinely heard (Burt, 2019). He identifies four modes of listening: attention, observation, inquiry, and resonance. In addition, his three-layer model encourages listeners to engage with the speaker's context, behaviours, and identity. This structure is particularly helpful in cross-cultural settings, where empathy and reflection are essential to understanding unspoken meaning and to maintain sensitivity to identity and belonging.

Buber (1923), in *I and Thou*, approaches listening as a dialogical encounter (Buber, 1923). He stresses the necessity of attentiveness, openness, and full acceptance of the other, arguing that such presence enables speakers to discover meaning for themselves (Gorden, 2011). Buber's theological lens positions listening as more than a communicative act—it becomes a way of reassuring the humanity of the other person, of embracing the other.

Bodie (2011) extends this relational perspective by emphasising the cognitive, emotional, and social aspects of listening (Bodie, 2011). He challenges the traditional view of listening, i.e., passive reception, insisting that both speaker and listener share responsibility in the process. His focus on empathy highlights how attentive listening can support trust and deepen relationships.

Bonhoeffer (1954), in *Life Together*, adds a spiritual dimension (Bonhoeffer, 1954). He analyses inattentive or impatient listening as contrary to God's own patience, arguing that true listening begins with listening to God. From this foundation, believers are empowered to extend patience, attentiveness, and love in dialogue with others. Moreover, he underscores the importance of communal discernment in listening, highlighting the role of shared reflection in seeking and recognising God's voice in conversation. I will reflect more on this at the end of this article.

Reviewing these four authors, several common insights can be identified:

1. Creating both mental and physical space is essential for authentic listening.
2. Reflection and emotional attunement (Burt, Bodie) help listeners engage with the speaker's deeper reality.
3. Acceptance and mutual responsibility (Buber, Bodie) build trust and enable genuine dialogue.
4. A spiritual dimension (Bonhoeffer) enriches listening as a practice of patience, humility, and shared discernment.

Together, these perspectives suggest that listening is not merely about information transfer but about cultivating presence, empathy, and attentiveness. It is a relational act, demanding both self-awareness and openness to the other, showing hospitality, and, in some traditions, an awareness of God.

I have found keeping a journal to capture key elements of a conversation to be a simple yet effective tool to aid this reflective practice. All the authors refer back to paraphrasing skills. It brings more clarity to a conversation when you

can paraphrase the words. Let us explore this in the following section.

A Key Technique: Paraphrasing

Paraphrasing is a listening competency that involves restating, in one's own words, what another person has communicated, thereby confirming understanding (Muhammad & Kabir, 2017). It reflects an attitude of staying aligned with the speaker's intent (Pantazi, 2018). It is important to recognise that expressing the meaning of what one hears does not require the insertion of personal opinions; rather, it involves conveying the same content using different words to achieve greater clarity.

Paraphrasing extends beyond the simple substitution of words; it entails grasping the full essence of the speaker's message and communicating it back correctly (Glenn, 2022). Glenn further distinguishes between affiliative paraphrases, which convey empathy and understanding, and disaffiliative paraphrases, which may signal disapproval. In practice, it is often more challenging to maintain full focus on the speaker when the conversation addresses topics with which one disagrees.

Paraphrasing is widely known as a fundamental component of active listening, and several scholars have contributed significantly to understanding its role in communication. One of the most prominent figures in this area is Weger. He examined the impact of paraphrasing on conversational dynamics. Weger and his colleagues (Weger, Castle, Emmett, 2010) demonstrated that message paraphrasing improved the perceived social attractiveness of listeners, even though it did not consistently increase speakers' sense of being understood or conversational satisfaction. Weger further

showed that active listening behaviours, such as paraphrasing, were more effective in fostering feelings of understanding than either simple acknowledgements or unsolicited advice. His contributions position him as a fundamental figure in his study of paraphrasing within relational communication research.

In summary, when individuals hear their own thoughts articulated more clearly through the reflective engagement of another, their sense of being understood and accepted is enhanced. The intentional application of empathy, together with paraphrasing skills, fosters openness and psychological safety, thereby deepening mutual understanding and strengthening relational connections. The art of listening will be further explored in the next section, with particular attention to different listening styles.

Listening Styles

The Listening Styles Profile (LSP) was first developed in the 90's (Watson, Weaver, & Barker, 1996) and subsequently revised (Bodie, Worthington, & Gearhart, 2013). The original LSP consisted of 16 items designed to measure individuals' preferred approaches to listening, with a focus on four dimensions: people, content, action, and time. The 2013 revision introduced an emphasis on the objective of listening, categorising listening into four distinct styles: relational, analytical, task-oriented, and critical. This revision highlighted the existence of diverse listening preferences and provided a more refined framework for understanding individual listening tendencies (Gearhart, Denham, & Bodie, 2014).

Building on these foundational models, Kym Dakin-Neal (Dakin-Neal, 2024) proposed a holistic approach to listening, structured around

the 'Head, Heart, and Hands' framework for listening coaches. Her book, *'Head, Heart, and Hands Listening'*, offers both a comprehensive listening assessment and practical guidance for enhancing listening competencies. The approach emphasises starting with self-awareness, recognising one's own listening tendencies, and then adapting listening strategies to engage more effectively with others. Dakin-Neal's model identifies three primary listener types:

Head Listeners: Head listeners prioritise rational and factual information, focusing on evidence, numbers, and measurable data. Their temporal focus is the past, and they are primarily concerned with understanding what has happened. They inquire about linear progression, factual accuracy, and logistical details, seeking to answer questions of what, where, when, and how.

Heart Listeners: Heart listeners attend to emotional context, relational dynamics, and empathetic engagement. They focus on the present, observing both verbal and non-verbal cues, including body language and facial expressions. Their inquiry centres on understanding how someone feels and the emotional context that shapes the situation, fostering a deeper relational connection.

Hand Listeners: Hand listeners are oriented towards problem-solving, actionable strategies, and future possibilities. Their temporal focus is the future, and they concentrate on identifying what can be done differently or innovatively. They inquire about unexplored options, solutions, and potential strategies to achieve practical outcomes.

In summary, understanding diverse listening styles can significantly enhance one's listening competence. As a self-identified heart-centred listener, engaging in reflective practice considering not only how I listen but also the speaker's communication preferences, has enabled me to shift focus from my own tendencies to the speaker's needs. This awareness cultivates a more responsive and attuned listening posture. Constructing meaning from the speaker's words and experiences is a nuanced skill that can be developed through intentional and sustained practice.

Awareness of diverse listening styles not only improves interpersonal communication but also lays the groundwork for more profound relational engagement. In the concluding section of this article, attention will shift toward listening in a spiritual context, emphasising discernment and reliance on divine wisdom as integral to the listening process.

Full Attentiveness, Discernment, and the Spiritual Dimension

Research has consistently highlighted the significance of listening in human interaction (Kline, 2015; Rogers & Welch, 2009). Active listening requires full attention and concentration on the speaker, allowing for an accurate understanding of the message being communicated. A review of the literature over the past several decades provides deeper insight into the components of effective listening. One essential element is non-verbal communication, which enables mentors and listeners to demonstrate engagement (McNaughten, 2007). Another critical component is suspending judgment, embracing the speaker for who they are, and attending fully to their message (Weger, 2014).

Recent scholarship emphasises the complexity of listening as a multi-dimensional process. Worthington and Bodie identify three inter-related processes: affective, behavioural, and cognitive (Worthington & Bodie, 2018). The affective process, involving a genuine emotional motivation to attend to others, is particularly significant, as it drives the listener's intent to engage meaningfully. The behavioural process entails the observable acts of listening, while the cognitive process encompasses understanding and interpreting the message. Effective listening requires the integration of all three processes, demanding intentional focus and the ability to 'empty oneself' of preoccupations, including the temptation to formulate responses prematurely (Chodavara, 2018).

Developing listening competencies requires reflective practice. For example, as a heart-centred listener, I have found that examining not only how I listen but also who is speaking and their potential communication preferences allows me to shift focus from my own tendencies to the needs of the speaker. This intentional awareness cultivates a more attuned and responsive listening posture. Constructing meaning from the speaker's words is a nuanced skill—a form of art—that can be honed through sustained and deliberate practice.

From a spiritual perspective, listening gains an added dimension in the relationship with God. The Bible emphasises that God listens attentively to His people: *'This is the boldness which we have toward him, that, if we ask anything according to his will, he listens to us'* (1 John 5:14). Christian believers are invited to engage in reflective dialogue with God, discerning His guidance while simultaneously attending to others. Stott (1992) describes

this dual awareness as 'double listening', the capacity to be attentive both to God and to the speaker, navigating the physical and spiritual realms simultaneously (Stott, 1992). Proverbs 1:5 reinforces the value of a listening attitude: *'Let the wise listen and add to their learning, and let the discerning get guidance.'*

Henri Nouwen further underscores the importance of listening within a spiritual and pastoral context. In *From Loneliness to Solitude*, he advocates reflective solitude as a means of deepening the connection with God, which in turn informs and enriches interactions with others (Nouwen, 1981). He emphasises that prayer and attentiveness to God enable pastoral carers to cultivate empathy and to listen more fully to those they serve (Nouwen, 1986).

In pastoral practice, listening is often challenged by the impulse to give advice or judge. Awareness of these tendencies is crucial to maintain focus and presence with the speaker (Pantazi, 2018). Receiving guidance from God enables the pastoral carer to receive from others as well, creating a reflective and enriching environment. By embodying Christ's empathetic listening, the listener can offer presence and understanding to those who are hurting.

Research consistently supports the value of feeling understood in communication. Empathy, and particularly emphatic listening, is central to relational effectiveness (Notarius & Herrick, 1988) (Myers, 2000). Within educational settings, teaching listening skills has been shown to enhance comprehension and relational engagement (Naughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves, Schreiner, 2007). Listening is more than a mechanical act; it is a complex, intentional practice. Lewis (2020) describes

listening as a 'generous act done for the advantage of the other.' (Lewis, 2020). Active Emphatic Listening (AEL) exemplifies this approach, emphasising focused attention and empathetic engagement. Contemporary research highlights that effective listening is deeply intertwined with internal cognitive and affective processes (Gearhart & Bodie, 2011).

Conclusion

This article aimed to explore what is crucial in professional listening. An exploration of various listening models reveals that creating both physical and mental space is foundational across all approaches. Reflection and evaluation enable listeners to align more closely with the speaker's perspective, while practices such as journaling can deepen this process. Engaging with the speaker's context fosters a richer understanding of their identity, and genuine acceptance builds trust, allowing for deeper listening. Protecting the conversation from disruptions preserves its integrity, reminding us that communication is a shared responsibility.

In the context of pastoral care, attentive listening also requires grounding in one's identity in Christ and cultivating dependence on God. This raises a vital question: To what extent do we invite God into our preparation and remain attentive to His voice during pastoral encounters? Even simple practices—such as quieting oneself before a conversation—help us remain open to God's guidance as well as to the other person.

From both personal experience and reflection, I have come to see that self-awareness, combined with attentiveness to the speaker's preferred style of communication, plays a key role in meaningful dialogue. The framework of

three listener types—head, heart, and hand—has been particularly helpful in deepening my understanding of myself and others in conversation. With this awareness, we can indeed grow our capacity for listening.

When I prepared myself holistically—physically, mentally, socially, and emotionally—to be fully present with the other, I often witnessed a transformative dynamic unfold. The 'magic' occurred, where individuals felt genuinely heard and seen as they shared their stories. In such moments, listening became more than a skill—it was a generous act, requiring both presence and care.

Bibliography

- Baker, J. W. (2022, 05 14). *Recovering The Gift of Discerning Of Spirits: History, Hermeneutic, And Practical Tool for Ministry*. Texas: Southern Methodist University. Retrieved from https://scholar.smu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=theology_ministry_etds
- Bodie, G. D. (2011). Theory and the Advancement of Listening Research. *Communication Quarterly*, 59, 277 -295.
- Bodie, G. D., Worthington, D. L., & Gearhart, C. C. (2013). The Revised Listening Styles Profile Development and Validation. *Communication Quarterly*, 61, 72-90. doi:10.1080.0046373.201.720343.
- Bonhoeffer, D. (1954). *Life Together*. New York: Harper & Row.
- Brownell. (2024). *Listening, Attitude, Principles and Skills*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Brownell, J. (1990). Perceptions of effective listeners: A management study. *Journal of Business Communications*, 27, 401-415.
- Brownell, J. (2024). *Listening, Attitudes, Principles and Skills*. New York: Routledge.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Leipzig: Inzel Verlag zu Leipzig.
- Burt, S. (2019). *The Art of Listening in Coaching and Mentoring*. New York: Routledge Taylor Francis.
- Chodavara, P. R. (2018). Types of Listening Skills: Barriers and Tips to Overcome Them. *International journal of multidisciplinary scientific research*, 1(2).
- Dakin-Neal, K. (2024). *Head, Heart, and Hands Listening in Coach Practice*. New York: Routledge Taylor and Francis.
- Dakin-Neal, K. (2024). *Head, Heart, and Hand Model Overview*. New York: Routledge.
- Davis, D. (1989). Listening: a Natural Environment. *Queensland Journal of Education Research*, 5, 4-22.
- Doehring, C. (2015). *The Practice of Pastoral Care. A Postmodern Approach*. Westminster: John-Knox Press.

- Fanning, D. (2009). The Old Testament and Mission. *Themes of Theology that Impacts Missions*, 1.
- Gearhart, C. C. & Bodie, G. D. (2011). Active-Emphatic Listening as a General Social Skill. *Communication Reports*, 24(2), 86-98.
- Gearhart, C., Denham, J. D., & Bodie, G. D. (2014). Listening Resource Book. *Western Journal of Communication*, 78, 668-684. doi:10.1080/10570314.20114.10499061.
- Glenn, P. (2022). So You're Telling Me....Paraphrasing (Formulating) Affective Stance, and Active Listening. *International Journal of Listening*, 28-40.
- Gorden, M. (2011). Listening as Embracing the Other. Martin Bubur Philosophy on Dialogue. *Educational*, 61, 207-219.
- Gordon, T. (1975). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden.
- Itzchakov, K. (2022). The Power of Listening at Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*.
- Kline, N. (2015). *Time to Think*. London: Ward Lock. Retrieved from <https://www.timetothink.com/wp-content/uploads/2019/10/te-imperative-of-beha.pdf>.
- Levin, G. (2011). Mentoring: a key competency for program and project professionals. Paper presented at PMI® Global Congress 2011—North America, Dallas. Dallas: Project Management Institute.
- Lewis, L. (2020). *The power of Strategic Listening*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Mathis, D. (2014, April 3). *DesiringGod.org*. Retrieved from Six Lessons in Good Listening: <https://www.desiringgod.org/articles/six-lessons-in-good-listening>.
- McKergow, M. (2021). *The Next Generation of Solution Focused Practice*. New York: Routledge.
- McNaughten D, H. D.-R. (2007). Teaching an Active Listening Strategy to Pre-service Education Professionals. *Early Childhood Special Education*, 223-231.
- Morgan, D. (1998). *Planning Focus Groups*. London: Sage.
- Muhammad, S., & Kabir, S. (2017, March). *Essentials of Counseling*. Dhaka: Aboosar Prokashana Sangstha.
- Myers. (2000). Emphatic listening: Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(2), 148-173.
- Naughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. (2007). Learning to Listen: Teaching an Active Listening strategy to Pe-service Education Professionals. *Early Childhood Special Education*, 223-231.
- Nichols, M. P. (1990). *The Lost Art of Listening: How Learning to Listen Can Improve Relationships*. New York: The Guilford Press.
- Nichols, R., & Stevens, A. L. (1957). *Are You Listening? The Science of Improving Your Listening Ability for a Better Understanding of People*. New York: McGraw-Hill.
- Notarius, C. I., & Herrick, L. R. (1988). Listener response strategies to a distressed other. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5(1), 97-108.
- Nouwen, H. (1986). *Reaching Out*. New York: Doubleday.
- Nouwen, H. (1981). *Making All Things New: An Invitation to the Spiritual Life*. San Francisco: HarperCollins.
- Pantazi, J. (2018, September 29). *The 12 Blocks for Active Listening*. Retrieved from [youniversetherapy.com: https://www.youniversetherapy.com/post/the-12-blocks-to-active-listening](https://www.youniversetherapy.com/post/the-12-blocks-to-active-listening).
- Phillips-Jones, L. (2003). Skills for Successful Mentoring. Retrieved from https://my.lerner.ude.edu/wp-content/uploads/Skills_for_Successful_Mentoring.pdf.
- Roger, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Oxford: Houghton Mifflin Oxford.
- Roger, C. (1957). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, A. & Welch, B. (2009). Using Standardized Clients in the Classroom: An Evaluation of a Training Module to Teach Active Listening Skills. *Journal of Teaching in Social Work*, 29, 153-168.
- Rosenberg, M. (1999). *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Del Mar, California: Puddle Dancer Press.
- Simon, C. (2018). The functions of Active Listening Responses. *Behavioral Processes*, 47-53.
- Stott, J. (1992). *The Contemporary Christian: An Urgent Plea for Double Listening*. Leicester, UK: Inter Varsity Press.
- Watson, K. W., Weaver, J. B., & Barker, L. L. (1996). Individual Difference in Listening Style: Do You Hear What I Hear. *Personality and Individual Difference*, 20, 381-387.
- Weger, H., Castle, G. R. & Emmett, M. C. (2010). Active Listening in Peer Interviews: The Influence of Message Paraphrasing on Perceptions of Listening Skill. *International Journal of Listening*, 34-49.
- Weger, H. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31.
- Wolvin, A. (2011). *Listening and Human Communication in the 21st Century*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. (2000). Listening Education in the 21st Century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152. <https://doi.org/10.1080/10904018.2000.10499040>.
- Worthington, D. L. & Bodie, G. D. (2018). *The Sourcebook of Listening Research*. Hoboken, USA: Wiley Blackwell.

Ontvankelijkheid als risico

De Bijbel en hermeneutische volwassenwording in het voortgezet onderwijs

Tegen de achtergrond van de hoge mate van controle, prestatiedruk en maakbaarheid die westerse samenlevingen kenmerkt, vragen zowel pedagogische als theologische stemmen om ruimte voor ontvankelijkheid. In dit artikel staat de vraag centraal wat een grondhouding van ontvankelijkheid betekent voor het omgaan met Bijbelse teksten en narratieven in het voortgezet onderwijs. Allereerst laat ik zien dat zowel pedagogische als theologische stemmen tonen dat een ontvankelijke grondhouding de basis is voor volwassenwording. Op basis hiervan wordt ook zichtbaar dat volwassenwording een hermeneutisch aspect heeft. Vervolgens ga ik na hoe dit de praktijk van het omgaan met de Bijbel met jongeren in het voortgezet onderwijs uitdaagt. In het derde deel beschrijf ik op basis van groepsinterviews met docenten godsdienst/levensbeschouwing hoe een grondhouding van ontvankelijkheid zichtbaar wordt in hun onderwijspraktijken, en hoe zij hun eigen rol in het omgaan met de Bijbel met jongeren begrijpen. Deze bevindingen worden tot slot bediscussieerd in het licht van hermeneutische volwassenwording.

Ontvankelijkheid als pedagogische grondhouding

Ontvankelijkheid kan worden opgevat als openheid voor dat wat gegeven wordt. Brand et al. (2007) typeren het als een modus, een grondhouding, terwijl Briggs (2010) spreekt van een deugd die geoefend kan worden, ondanks het blijvend onbeschikbare karakter van wat gegeven wordt (De Muynck, 2020; Rosa, 2022). Receptiviteit vormt een alterna-

tief voor de objectmodus die erop uit is om de omgeving te beïnvloeden en te beheersen. Rosa (2022) identificeert juist deze neiging tot instrumentalisering als een kernprobleem van de moderniteit, dat leidt tot vervreemding. In het onderwijs manifesteert dit zich waar monitoring en toetsing de existentiële dimensie van mens-zijn uit het zicht doen verdwijnen.

Pedagogen benadrukken daarom de fundamentele openheid en oncontroleerbaarheid



van de vorming van personen. Leerlingen verschijnen als unieke personen, geschapen naar het beeld van God, met een eigen hermeneutische ruimte waarin de wereld betekenis krijgt (Biesta, 2015; De Muynck, 2020; De Muynck & Kunz, 2021; Pollefeyt, 2020). Deze ruimte is niet louter passief, maar actief en creatief betrokken bij waarneming en interpretatie (Stanton, 2020; Wannenwetsch, 2000). Om zichzelf te leren kennen en zijn of haar plek in deze wereld heeft een (opgroeïend) mens iets buiten zichzelf nodig, en daarom 'een wil tot horen' (Streib, 1991). De leraar kan ontmoetingen uitlokken en voorwaarden scheppen die een appel doen op de wil tot horen. Onderwijzen is dan in de woorden van Biesta (2015) een risico. Een opvoeder heeft de uitkomst van dergelijke ontmoetingen niet in de hand. Tegelijk is het een 'prachtig' en nastrevenswaardig risico, omdat juist hier ruimte ontstaat voor de mogelijkheid dat leerlingen een appel vermenen en antwoord leren geven.

Als het uiteindelijke doel van opvoeding en onderwijs is leren verantwoordelijkheid te nemen – in de zin van antwoorden op een appel – dan betekent dat ten minste twee dingen. Ten eerste vraagt het keuzes wat betreft curriculum en didactiek, namelijk het bewust in aanraking brengen met wat vreemd en anders is (Biesta, 2015; De Muynck, 2020) en het ruimte maken voor existentiële vragen van het mens-zijn. De dialoog met levensbeschouwelijke bronnen kan zo'n ruimte openen (Baldermann, 1996; Bertram-Troost, 2025; De Muynck & Kunz, 2021; Van Deursen-Vreeburg, 2023). Deze zijn bij uitstek vreemd en onderbrekend, en doen een appel op de diepere vragen van het mens-zijn. Het opdoen van bronwijsheid kan het omgaan met persoonlijke levensvragen dienen,

maar ook voor het vinden van antwoorden op maatschappelijke vraagstukken (De Bruin et al., 2022) en het leren begrijpen wat heilige teksten voor mensen betekenen (Bowie, 2018). Daarnaast veronderstelt het pedagogische ideaal van verantwoordelijkheid leren nemen een openheid voor het onverwachte, een besef dat leerlingen met hun eigen antwoord op verrassende manieren en momenten uit de hoek kunnen komen (De Muynck, 2020).

Ontvankelijkheid als hermeneutische grondhouding

Niet alleen in de pedagogische relatie, ook in relatie tot Bijbelse teksten wordt aandacht gevraagd voor een grondhouding van ontvankelijkheid (Van den Belt, 2024; Briggs, 2010; Huijgen, 2019; Witzier, 2023). Dit kan gezien worden als verzet tegen een objectmatige benadering van de Bijbel, waarin de tekst wordt beheerst via een methode of vooronderstellingen die haar zeggingskracht reduceren (Zwiep, 2014, pp. 418-419). Bijbelse teksten onttrekken zich aan een dergelijke beheersing: zij doen aanspraak en zoeken dialoog, ze vragen om een antwoord. Daarmee zijn ze onderbrekend en transformerend, en tegelijk ook weerloos (Baldermann, 1996). De tekst kan terzijde worden gelegd of worden gelezen, oppervlakkig of aandachtig; de mens kan horen en antwoorden, maar ook ontkennen of vluchten. Juist vanwege hun aanspraak zijn de verzameling teksten en narratieven die we de Bijbel noemen verstaan als 'Woord van God'. God gaat, door op deze wijze met mensen te communiceren, zelf een risico aan: het risico van niet beantwoord te worden en daardoor geraakt, maar ook het risico door de mens bewogen te worden – een dynamiek die ook bin-

nen de Bijbelse teksten steeds zichtbaar wordt. Er is dus de onbeschikbaarheid van de manier waarop de mens reageert, maar ook van God die zich in communicatie met mensen kan verbergen en openbaren (Van den Brink & Van der Kooi, 2012, p. 156). Theologisch is dit gearticuleerd in de pneumatologie. De Geest kan de hermeneutische ruimte van de mens openen en zijn waarnemende oordeelskracht vernieuwen. De pleidooien voor een hermeneutische grondhouding van ontvankelijkheid in het lezen van de Bijbel hebben dan ook de intentie de ruimte voor de Geest te openen. Volgens Witzier is de aanwezigheid van Gods Geest niet beschikbaar, maar kan deze wel verwacht worden in 'lichtkringen' die de menselijke ontvankelijkheid ervoor vergroten. Voorbeelden hiervan zijn het omgaan met de Bijbel, nieuwsgierigheid naar het verstaan van anderen en de erkenning van verstaanscollectieven (Witzier, 2023, p. 291). Hier komt dan ook de collectieve dimensie van de hermeneutische ruimte in het vizier. De wil tot horen omvat ook de wil tot horen van en met elkaar. Andere auteurs wijzen erop dat binnen deze bedding interpretatieve verschillen kunnen leiden tot verdiept verstaan (Fowl, 1998; Pollefeyt, 2020).

Hermeneutische volwassenwording

Hierboven werd duidelijk dat een grondhouding van ontvankelijkheid noodzakelijk is om leerlingen in relatie te laten treden met de wereld om zich heen. De dialoog met levensbeschouwelijke bronnen biedt de mogelijkheid om de wereld en hun eigen plek daarin op een wijze manier te leren verstaan. Volwassenwording is daarom ook *hermeneutische* volwassenwording: leren onderscheiden, zelfstandig en wijs leren oordelen in dialoog met de wereld,

teksten en de ander (vgl. De Muynck & Kunz, 2021, pp.108-109). Dit is een kwetsbaar proces, want er zijn vele stemmen die een appel doen op jongeren, niet altijd gericht op het goede voor hen en anderen. Leren onderscheiden is daarom des te meer nodig. Hermeneutische volwassenwording veronderstelt kennis en vaardigheden, maar gaat daar niet in op: het is een antwoord dat gewekt wordt door de ontmoeting met tekst en werkelijkheid heen. Dat er in dergelijke ontmoetingen een woord tot leven komt, een vonk overspringt, water gaat stromen of de Geest gaat waaien is een voor een docent fundamenteel onbeschikbaar proces, maar er kan wel een bedding gegraven worden. De vraag is hoe deze bedding eruit kan zien in de context van het onderwijs. Voordat we dit verkennen ga ik na voor welke uitdagingen de benadering van hermeneutische volwassenwording het omgaan met de Bijbel in de klas stelt, specifiek met jongeren.

De Bijbel in het onderwijs

In de godsdienstpedagogiek heeft lange tijd het beeld overheerst dat ontvankelijkheid voor teksten en verhalen primair iets is van kinderen. Kinderen worden dan geassocieerd met nieuwsgierigheid, onbevangenheid en openheid, terwijl pubers worden beschouwd als kritisch, gesloten en ongeïnteresseerd. Dit stereotype heeft niet alleen de literatuur, maar ook de onderwijspraktijk beïnvloed. Hoewel het beeld inmiddels als verouderd wordt beschouwd (Schlag & Schweitzer, 2012, p. 103) en er signalen zijn van een nieuwe openheid onder tieners voor de Bijbel (Barna Group, 2022), lijkt de nawerking zowel in theorievorming als in de praktijk nog zichtbaar. Zo is bijvoorbeeld het in Duitsland ontwikkelde model

van wederkerige ontsluiting van de werkelijkheid en het eigen bestaan enerzijds en Bijbel en traditie anderzijds in Nederland uitgebouwd richting kinderen, maar niet richting jongeren (Kuindersma, 2020). Wat de praktijk betreft laten zowel wat oudere als recente studies in verschillende landen opmerkelijke verschillen zien tussen primair en voortgezet onderwijs (Gennerich & Zimmermann, 2020; Ipgrave, 2013; Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017). Zo observeerde Ipgrave (2013) op Britse basisscholen een positieve leescultuur: klaslokalen waren ingericht om lezen te stimuleren, docenten probeerden liefde voor verhalen bij te brengen, en Bijbelverhalen werden in kringgesprekken besproken. Voor leerlingen waren zulke verhalen niet alleen leuk en interessant, maar ook belangrijk. In het voortgezet onderwijs daarentegen nam Ipgrave een overwegend negatieve houding ten opzichte van boeken waar. Leerlingen prefereerden samenvattingen in *bullet points* boven het lezen van teksten, inclusief de Bijbel, die zij als star en beperkend ervoeren. Leraren reageerden hierop door vooral te focussen op de actualiteit en door digitale media in te zetten om lessen aantrekkelijker te maken. Ipgrave wijst erop dat de negatieve houding van leerlingen mede het gevolg is van een didactisch tekort: leerlingen kregen nauwelijks de gelegenheid om interpretatieve vaardigheden te ontwikkelen of te leren omgaan met de weerbarstigheid van teksten. Daardoor bleef de betekenis van Bijbelverhalen beperkt tot vragen naar letterlijke waarheidsclaims of tot het bevestigen van al bestaande overtuigingen. De mogelijkheid om door de tekst uitgedaagd te worden en zichzelf opnieuw te verstaan, ontbrak grotendeels. Een vergelijkbaar verschil in het thematiseren

en waarderen van de Bijbel in het onderwijs tussen oudere en jongere leeftijdsgroepen is recenter waargenomen in Duitstalige en Engelstalige gebieden (Gennerich & Zimmermann, 2020, p. 132).

In de veranderende attitude ten opzichte van Bijbelverhalen speelt niet alleen de leeromgeving maar ook leeftijd een rol. Loman & Francis beschrijven een kritische fase tussen 11 en 14 jaar, waarin jongeren óf tot een nieuw symbolisch verstaan van Bijbelverhalen komen, óf de verhalen als betekenisloos afwijzen. In een grootschalige studie onder Duits- en Engelstalige jongeren bleek leeftijd een sterkere invloed te hebben op de betekenis die ze aan het verhaal van Jezus en Zacheüs geven dan socialisatie-ervaringen (Gennerich & Zimmermann, 2020, pp. 178, 183). Jongeren die het verhaal interpreteerden als tegenpool van hun eigen ontwikkeling naar autonomie hadden te weinig alternatieve leeswijzen aangereikt gekregen, volgens de onderzoekers. Bovendien bleek dat de interpretaties die in het onderwijs aangeboden worden aansluiten bij jongeren die christelijk gesocialiseerd zijn en dat ze niet leren om interpretaties te onderbouwen (p. 155). Leeftijd en leeromgeving beïnvloeden elkaar dus wederkerig in de wijze waarop jongeren de Bijbel benaderen en verstaan. De studies tonen dat de ontwikkelingsfase van jongeren vraagt om een toenemend uitgedaagd worden in de interpretatie van teksten.

De Nederlandse praktijk weerspiegelt de beschreven internationale tendensen. Waar leerlingen op basisscholen veel eigenaarschap lijken te krijgen rond het omgaan met Bijbelverhalen (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017), lijkt er in het voortgezet onderwijs een andere interpretatieve cultuur te heersen.

Lesactiviteiten in het vak godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs bestaan vooral uit het volgen van de lesmethode en het voeren van klassikale gesprekken onder leiding van de docent (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). Complexere gespreksvormen zoals dialogiseren komen minder voor, en het lezen of vertellen van (heilige) teksten is nog zeldzamer. De lessen worden vooral gekenmerkt door kennisoverdracht en gesprek met een klassieke lesrichting (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). In onderzoek op protestants-christelijke scholen valt op dat docenten vaak hun rol als specialist benoemen wanneer de Bijbel in de klas aan de orde komt (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017). Ze leggen veel uit en geven leerlingen opdrachten die gericht zijn op de reproductie van een tekst. Als er gesprek plaatsvindt, dan volgt dit vaak op iets wat de leraar vertelde. Vragen gaan vaak over de gedachten die de docent heeft over het onderwerp waar hij of zij over vertelde en de manier waarop de docent zijn of haar geloof beleeft, en dus niet zozeer over teksten of verhalen zelf. Sonnenberg (2021) laat zien dat ook lesmethodes de interpretatie van teksten grotendeels voorstructureren. Zowel een symbolisch als een dogmatisch georiënteerde methode gaven bij Genesis 2-3 weinig ruimte voor eigen exploratie: de tekst werd gereduceerd tot een lens die door de methode is aangebracht. Ook werd hoofdzakelijk gewerkt met een vraag-antwoordmethode. Hoewel kritisch leren denken met betrekking tot de Bijbel een belangrijk doel is voor docenten op middelbare scholen (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017), worden de teksten zelf dus beperkt ingebracht als directe bron om kritisch te leren denken. Als dit wel gebeurt, is de ruimte die leerlingen krijgen

om ze zelf te exploreren beperkt. Ook krijgen ze beperkt interpretatieve vaardigheden aangeleerd om dit met toenemende zelfstandigheid en volwassen vrijheid te doen. Een alternatieve praktijk die laat zien wat de kracht is wanneer dit wél gebeurt, is ontwikkeld door Van Deursen-Vreeburg (2023). Zij ontwikkelde een model voor contemplatief lezen, gebaseerd op *lectio divina*, dat in het voortgezet onderwijs werd toegepast op nieuwtestamentische parabels. Deze benadering bleek ruimte, structuur en innerlijke vrijheid te bieden aan leerlingen om persoonlijk en creatief met de teksten bezig te zijn op een manier die bijdroeg aan hun morele en existentiële vorming.

De algemene lijn die in de besproken studies zichtbaar werd, is dus dat omgaan met de Bijbel als directe bron in het voortgezet beperkt voorkomt – of wanneer het wel gebeurt, didactisch en inhoudelijk beperkt wordt. Dieper ingaan op deze praktijken kan aan het licht brengen welke elementen bijdragen aan het ontsluiten van betekenissen in de teksten, of dit mogelijk juist belemmeren. Wanneer ook scholen met andere levensbeschouwelijke identiteiten dan de protestants-christelijke hierbij betrokken worden, kan er een rijker beeld ontstaan. In wat volgt zoomen we daarom in op praktijken van omgaan met Bijbelverhalen en -teksten in het vak godsdienst/levensbeschouwing op basis van een serie groepsinterviews met vakdocenten. De deelnemende docenten zijn werkzaam op verschillende typen middelbare scholen: protestants-christelijk, reformatorisch, rooms-katholiek en bijzonder-neutraal.¹ Vergeleken met het hierboven geschetste algemene beeld brengen deze docenten in hun lessen bovengemiddeld vaak de Bijbel en/of andere religieuze verhalen

in als directe bron. In de volgende paragrafen beschrijf ik de wijze waarop zich in hun praktijken van omgaan met de Bijbel in de klas een ontvankelijke modus manifesteert; en de wijze waarop de docenten hun rol daarin begrijpen. Dit werpt een verdiepend licht op de hierboven geschetste uitdaging van hermeneutische volwassenwording in het onderwijs.

Een zachtere sfeer – praktijken van ontvankelijkheid

Wanneer docenten in de klas Bijbelverhalen of -teksten inbrengen, doen de verschillende manieren waarop leerlingen ermee bezig zijn iets met hun aandacht en ontvankelijkheid. De docenten noemen voorbeelden waarin leerlingen luisteren, lezen, kijken, verbeelden, schrijven en/of praten. Het meest regelmatig gaat het over luisteren, lezen en praten, soms in combinaties. Op deze activiteiten ga ik verder in. Verschillende docenten maken gebruik van de werkvorm van het vertellen van verhalen. Sommigen incidenteel, sommigen doen dit structureel. Ze ervaren dat het vertellen van een

verhaal merkbare invloed heeft op de klassendynamiek. Groepen die doorgaans rumoerig zijn, worden stil en luisteren aandachtig; soms wordt gemerkt dat leerlingen uitkijken naar deze momenten. Een docent verwoordt het zo: 'Als je een verhaal vertelt in de klas, dan wordt de sfeer zachter. Er komt een soort gezamenlijkheid, een soort ontvankelijkheid.' Nog los van de inhoud, heeft het feit dát er een verhaal verteld wordt volgens de docenten iets onderbrekends. Er spelen een aantal factoren mee: de regelmaat van het vertellen, de vertelvaardigheden van de docent, maar ook diens eigen geraaktheid door het verhaal. Zo merkt een docent op: 'Ik denk dat je het alleen voor de ander kunt openen als het jezelf al geopend heeft.' Daarnaast blijkt dat leraren het vertellen van Bijbelverhalen inzetten als een manier om de diversiteit in de klas aan te spreken. Zowel leerlingen die voor het eerst met de Bijbel in aanraking komen als degenen die ermee vertrouwd zijn, kunnen door het verhaal aangesproken worden. Een docent benadrukt dat zij vertelt op een manier waarbij niet één positie de juiste is, maar waarin ruimte ontstaat om verschillende posities te verkennen. In Lucas 15 kunnen leerlingen zich verplaatsen in de vader, de oudste zoon of de jongste zoon. Via het verhaal wordt een veilige ruimte geopend waarin emoties met een bepaalde morele lading, zoals jaloezie, onderzocht kunnen worden.

Er worden ook praktijken van lezen genoemd. Soms wordt een tekst door de docent geïntroduceerd en gelezen, maar gebeurt er verder niet zoveel mee. Er komen dan ook geen reacties van leerlingen. Er zijn ook voorbeelden waarin docenten het lezen zien samengaan met aandachtigheid. Dat gebeurt wanneer er een hermeneutische sleutel wordt gegeven –

¹ Er vonden drie groepsinterviews plaats, waaraan in totaal elf docenten van verschillende middelbare scholen deelnamen. Vooraf is informed consent verkregen van alle deelnemers, en is de werkwijze goedgekeurd door de Ethische commissie van de Theologische Universiteit Apeldoorn. De drie groepen waren gemengd qua type scholen. De docenten werd gevraagd naar betekenisvolle ervaringen met de Bijbel in de klas, en de interviews hadden een waarderende insteek (Masselink et al., 2020). De interviewtranscripten werden abductief geanalyseerd, dus met een combinatie van thematische en open codering. Thematische codes waren gebaseerd op de theorie van wederkerige ontsluiting (Kuindersma, 2020) om hermeneutische-didactische overwegingen van docenten inzichtelijk te maken en op Waaijman's beschrijving van momenten in het lezen van heilige teksten (Waaijman, 2000) om te onthullen op welke manier dialoog met de teksten (wel/niet) tot stand komt. Bevindingen werden met de docenten bediscussieerd in een vervolgbijeenkomst. In dit artikel wordt een deel van de bevindingen gepresenteerd.

om die toe te passen móeten leerlingen wel lezen en interpreteren – en wanneer er vanuit deze leesactiviteit ook expressieve activiteiten, zoals schrijven en praten, aangesproken worden. Een voorbeeld (2 vwo) betreft Psalm 51. De docent introduceerde vijf delen waaruit de psalm is opgebouwd en geeft leerlingen de opdracht om de overgangen op te zoeken. Vervolgens moeten ze hun eigen reacties markeren: wat spreekt hen aan, wat roept vragen op, wat begrijpen zij niet? De docent wilde leerlingen met deze opdracht inzicht geven in hoe een psalm woorden kan geven aan hoe je je voelt. De verwerkingsvorm werd vervolgd met gesprekken in tweetallen en plenaire uitwisseling. Het resultaat was een veelheid aan reacties. Wanneer leerlingen hun onbegrip uitten over Davids handelen, liet de docent klasgenoten daarop reageren. Ze liet hen wanneer ze iets niet begrepen ook nagaan of dat was omdat er verheldering nodig was of omdat er iets schuurde. De docent was verrast door de rijkdom en diversiteit van de reacties, die ook haar eigen blik op de tekst verrijkten. Een andere docent liet leerlingen (5 havo) met pen en papier een Bijbelstudie schrijven over een Bijbeltekst die ze zelf gekozen hadden. Ze gebruikten daarbij naslagwerken en verschillende manieren van vragen stellen bij Bijbelteksten die de docent had aangereikt. Volgens de docent waardeerden leerlingen deze opdracht omdat ze 'er echt doorheen moesten kruipen'. In deze voorbeelden is de hermeneutische sleutel door de docent gekozen, maar geeft die leerlingen de mogelijkheid eigen antwoorden te geven en te verkennen.

De voorbeelden maken duidelijk dat de ontvankelijkheid die docenten bij leerlingen waarnemen in ieder geval deels samenhangt met

hun eigen verbinding met het verhaal of de tekst. Docenten genieten zelf zichtbaar van het vertellen en ervaren de kracht van de verhalen en teksten. Het blijkt ook van belang dat er een ruimte gecreëerd wordt waardoor leerlingen in het verhaal of in de tekst kunnen treden. De eigen verbinding met de tekst is daarom een spannend punt, want in hoeverre opent die een ruimte of sluit die af? Altijd doet een docent 'iets hermeneutisch', dat wil zeggen: naast dat er iets is dat de docent zelf raakt of afstoot, is er het kader van een les of lessenreeks waarin deze tekst gekozen, verteld of gelezen wordt, en vaak denken docenten na over de verbinding met ervaringen en de leefwereld van jongeren. Soms kiest een docent zelf op welke manier identificatie kan plaatsvinden, bijvoorbeeld door spiegelverhalen uit de leefwereld van jongeren in te brengen. In andere gevallen laat hij of zij open waar herkenning kan plaatsvinden, waarbij soms wel een gedeeltelijke keuze is gemaakt in de interpretatiesleutel die wordt aangereikt.

Impliciet en soms expliciet benoemen docenten de gezamenlijkheid die ze ervaren tijdens het lezen van of luisteren naar verhalen. Opmerkelijk is dat docenten het gemeenschappelijke karakter van betekenisgeving vaak juist daar ervaren waar de uitkomst niet vooraf volledig is uitgedacht. Leerlingen geven dan een eigen stem en kleur aan het interpretatieproces – en de docent kan daardoor ook nieuwe betekenissen in de tekst ontdekken. Docenten zetten het gezamenlijke proces intentioneel in door leerlingen uit te nodigen tot het stellen van vragen aan de tekst of aan een personage in een verhaal en door anderen daarop te laten reageren.

De hierboven besproken ervaringen van docenten maken dus diverse lagen in de grondhouding van ontvankelijkheid zichtbaar. In de eerste plaats wordt die begrepen als een sfeer van openheid en aandachtigheid bij leerlingen – die versterkt wordt als er iets gezamenlijks gebeurt, zoals lezen of luisteren. Daarbij bepaalt niet eenstemmigheid of voorstelbaarheid het gemeenschapsgevoel, maar het begrijpen van de gezamenlijke hermeneutische ruimte in de klas als een meerstemmige ruimte. Die meerstemmigheid is gegeven met de reacties van leerlingen, maar ook met de diverse stemmen en personages in een tekst zelf, en de stemmen die bijvoorbeeld vanuit het culturele klimaat een appel op jongeren doen. Ten tweede verdiepen activiteiten als praten of schrijven de openheid van leerlingen tot het ontwikkelen van onderscheidingsvermogen. Dat gebeurt niet vanzelf: leessleutels dagen hen uit om ook werkelijk de activiteit van het onderscheiden en antwoorden aan te gaan. De derde laag betreft de mate van sturing en vrijheid en het waarom van deze sleutels – dit wordt echter nauwelijks expliciet benoemd of bediscussieerd in de klas.

Risico op desoriëntatie – de rolbeleving van leraren

Wanneer docenten vertellen over hun Bijbelpraktijken, blijkt de achtergrond van leerlingen een steeds terugkerend thema. Docenten zien dat hun religieuze socialisatie – wat leerlingen thuis, in de kerk en vanuit de basisschool wel of niet hebben meegekregen – beïnvloedt hoe zij teksten en verhalen benaderen. Dit werkt vervolgens door in hoe docenten hun eigen rol begrijpen.

Het karakter van de vooronderstellingen die docenten in leerlingen ontmoeten verschilt per type school. Een reformatorische docent loopt aan tegen 'dogmatische veronderstellingen die verhinderen om onbevangen de Bijbel te lezen, om onbevangen naar God te gaan zoals je bent'. Daarmee doelt hij op de gedachte van leerlingen dat ze wedergeboren moeten zijn voordat het Bijbelwoord hen iets te zeggen kan hebben. Een andere reformatorische docent signaleert hoe jongeren in haar klassen binnenkomen met overtuigingen over wat er in de Bijbel staat en hoe het er staat. De figuur van David staat voor sommigen bijvoorbeeld zodanig op een voetstuk dat zijn schuld in het verhaal van Bathseba en Uria simpelweg ontkend wordt. En ander voorbeeld dat deze docent noemt is dat het apocalyptische teksten uit het boek Openbaring op meer betrokkenheid en openheid van leerlingen kunnen rekenen dan dergelijke teksten uit bijvoorbeeld het boek Daniël of de evangeliën. Docenten koppelen dit aan de wijze waarop in kerken en breder in de christelijke traditie met deze teksten omgegaan wordt. Docenten op protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen ontmoeten vooronderstellingen als dat de Bijbel een oud boek is zonder actuele zeggingskracht, of dat de verhalen ongeloofwaardig zijn omdat zij niet echt gebeurd kunnen zijn. Leerlingen geven daarbij soms aan zich niet meer in hun vroegere kinderfascinatie voor de verhalen te herkennen.

Voor docenten vormen deze vooronderstellingen van leerlingen een motor om de Bijbel in te brengen en alternatieve perspectieven te openen. De docent die het verhaal van David behandelde wil bijvoorbeeld het realisme laten zien waarmee de Bijbel menselijk falen blootlegt, en de genade die daarin besloten ligt. Een

ander laat leerlingen de symbolische lagen van het Jonaverhaal ontdekken en van daaruit kijken naar hun eigen levensverhaal. Vrijwel alle deelnemende docenten beschouwen het aan het denken zetten van leerlingen als een belangrijk onderdeel van hun rol.

Daarbij komt een spanningsveld aan het licht. Een docent benadrukt dat zij wil dat leerlingen actief de Bijbel gaan lezen. Tegelijk wil ze niet dat leerlingen gedesoriënteerd raken, waarmee ze bedoelt dat zij niet degene wil zijn die leerlingen vervreemdt van hun opvoeding en achtergrond. Ze wil jongeren eerder een stuk rust bieden 'in die hele chaos die er [in de puberteit] al helemaal gaande is in hoofd en lichaam'. Voor haar betekent het dat ze het niet als haar taak ziet 'om de leerling op de juiste manier de Bijbel te laten lezen', maar 'terug te gaan naar de kern'. Een andere docent die benoemt jongeren rust en houvast te willen bieden koppelt dit niet zozeer aan de leertijd fase, maar aan 'deze gekke wereld' waarin ze leven. Voor hem betekent het dat hij zijn rol vooral ziet als die van een getuige: door te delen wat hem hoop geeft, vertrouwt hij erop dat de Geest hier iets mee zal doen. Er zijn ook docenten die het aanwakken van desoriëntatie juist zien als een noodzakelijke tegenkracht tegen de neiging van kerk en school om jongeren in het gareel te houden. Ze hopen dat ze daarmee jongeren aan het denken zetten. Ze beroepen zich op de aard van de openbaring, waarin God ons juist komt 'hinderen'. In het verlengde hiervan zien zij het als hun rol om 'wakker te schudden'.

In dit door docenten ervaren spanningsveld worden twee polen zichtbaar die een rol spelen in het proces van hermeneutische volwassenwording: veiligheid en ontregeling. Met het

oog op het groeien in een zelfstandige omgang met teksten en de wereld is het bij het willen bieden van rust en veiligheid vragen te stellen: gaat de docent staan op de plek van het beschermen van de leerling en misschien ook van de tekst, of is er door het worstelen met teksten en eigen vooronderstellingen heen een bron van hoop te vinden? Maar ook bij het aan het denken willen zetten zijn vragen te stellen: is het de docent die ontregelt of kan de tekst zelf ook ontregelen – en dus ook de docent nieuwe perspectieven geven? In hoeverre moet er veiligheid geboden worden en in hoeverre ontregeld? In het licht van hermeneutische volwassenwording kan de spanning tussen deze polen als vruchtbaar worden gezien. Veiligheid draagt bij aan hermeneutische volwassenwording als het leerlingen in staat stelt om te exploreren en vragen te stellen aan teksten en aan zichzelf. Ontregeling draagt eraan bij als het overtuigingen die een vluchtplaats vormen voor het nemen van verantwoordelijkheid doorbreekt en het een wil tot horen geboren doet worden of intensiveert. Daarnaast kunnen de verschillende vooronderstellingen die in de klas aan het licht komen door de leraar worden verhelderd en met elkaar in gesprek gebracht, waardoor de mogelijkheid van een nieuw gezichtspunt en een nieuwe gezamenlijkheid ontstaat (Pollefeyt, 2020, p.120).

Conclusie en discussie – hermeneutische volwassenwording in het onderwijs

In dit artikel stond de vraag centraal wat een grondhouding van ontvankelijkheid betekent voor het omgaan met Bijbelse teksten en narratieven in het voortgezet onderwijs. Een dergelijke modus is gericht op de volwassenwording van jongeren, de wil om het eigen appel van de

teksten te horen en toenemende zelfstandigheid in het omgaan ermee. In zowel de theorie als in de praktijk blijkt de eigen benadering van jongeren in relatie tot de Bijbel echter weinig gearticuleerd. Dit heeft tot gevolg dat in het voortgezet onderwijs de grondhouding van ontvankelijkheid gemakkelijk wordt geblokkeerd. Leerlingen worden doorgaans slechts in beperkte mate uitgedaagd om met de teksten zelf in dialoog te treden, nieuwe perspectieven te verkennen of zelfstandig te interpreteren. Daardoor blijven zij gebonden aan hun eigen veronderstellingen.

Interviews met docenten godsdienst/levensbeschouwing lieten zien dat dit beeld kan kantelen wanneer leerlingen actief in contact worden gebracht met de Bijbelse traditie. Er kan zich bij leerlingen – zowel individueel als in de groep – iets openen wanneer zij worden geïnitieerd in praktijken van luisteren, lezen, kijken, verbeelden, spreken en schrijven in relatie tot Bijbelse narratieven. De eigen ontvankelijkheid van de docent voor de vreemdheid van een verhaal of tekst en voor hoe dit wel of niet bij leerlingen resoneert is hierbij van belang. Om meer zicht te krijgen op dit proces is onderzoek nodig waarin ook het perspectief van leerlingen betrokken wordt.

Een onderwerp dat nadere aandacht verdient is het karakter van de gezamenlijkheid van de ruimte waarin betekenis wordt gegeven in de klas. Uit de interviews bleek dat de gezamenlijkheid van de klas ontvankelijkheid bevordert als er ruimte is (in een vertelling of door een aangereikte leessleutel) om te luisteren naar de stemmen en perspectieven die in teksten en in het leven klinken; en om dat *met elkaar* te doen door ook *naar elkaar* en anderen te luisteren. Tegelijkertijd ervaren docenten de ver-

schillende vooronderstellingen die leerlingen meebrengen naar de klas als een uitdaging. Ze bewegen zich in een spanningsveld tussen het bieden van veiligheid en het stimuleren van ontregeling. Het is de vraag hoe docenten niet alleen een ander inhoudelijk perspectief kunnen stellen tegenover dat van leerlingen, maar ook hoe zij hen van dergelijke 'hermeneutische knooppunten' (Pollefeyt, 2020) bewust kunnen maken en deze kunnen verhelderen op zo'n manier dat dit het gesprek met de tekst verdiept. Een vraag is ook of en hoe de interpretatieve autoriteit van de docent ter discussie kan worden gesteld, op zo'n manier dat de tekst in het midden blijft staan en de groei naar interpretatieve zelfstandigheid bevordert wordt (Hassenfeld, 2024). Een dergelijke bron-gerichte benadering die de mogelijkheid biedt om iets van de Geest te (leren) onderscheiden kan bijdragen aan onderwijs als een 'prachtig risico'.

Literatuur

- Baldermann, I. (1996). *Einführung in die biblische Didaktik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barna Group (2022). *The Open Generation Nederland. Een wereldwijd onderzoek onder tieners*. Barna Group. Geraadpleegd op 15 juni 2023 via https://www.worldvision.nl/app/uploads/2023/06/The_Open_GenerationNL.pdf.
- Belt, H. van den (2024). *Geestspraak. Hoe we de Bijbel kunnen verstaan*. KokBoekencentrum.
- Bertram-Troost, G. (2025, 31 juli). *(Religious) Education in times of uncertainty: Enhancing trust and agency* [Key lecture]. International Seminar on Religious Education and Values, Riga.
- Bertram-Troost, G. D. & Visser, T. D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor een vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. VU/Verus/VDLG.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Bowie, R. A. (2018). Interpreting Texts More Wisely: A Review of Research and the Case for Change in English Religious Education. In R. Stuart-Buttle & J. Shortt (Red.), *Christian Faith, Formation and Education* (pp. 211-228). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62803-5_14.
- Briggs, R. S. (2010). *The Virtuous Reader. Old Testament Narrative and Interpretive Virtue*. Baker Academic.

- Brink, G. van den & Kooi, C. van der (2012). *Christelijke dogmatiek: Een inleiding*. Boekencentrum.
- Bruin, G. de, Elsenaar, M. & Renkema, E. (2022). *Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs. Werken aan burgerschap vanuit identiteit en pedagogische bedoeling*. Verus.
- Deursen-Vreeburg, J. van (2023). *Vacare: Van lectio divina naar contemplatief lezen. Ruimte vrijmaken voor persoonsvorming in het levensbeschouwelijk onderwijs*. LIT Verlag.
- Fowl, S. E. (1998). *Engaging Scripture. A model for theological interpretation*. Blackwell Publishers.
- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*. Kohlhammer Verlag.
- Hassenfeld, Z. R. (2024). *The second conversation: Interpretive authority in the Bible classroom*. Brandeis University Press.
- Huijgen, A. (2019). *Lezen en laten lezen. Gelovig omgaan met de Bijbel*. KokBoekencentrum Uitgevers.
- Ipgrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: Books and the Bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264-281. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750597>.
- Kuindersma, H. (2020). Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen. In M. C. H. van Dijk-Groeneboer (Red.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leven Leren vanuit je Wortels* (pp. 226-240). Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO).
- Loman, S. E., & Francis, L. J. (2006). The Loman Index of Biblical Interpretation: Distinguishing between literal, symbolic and rejecting modes among 11 to 14 year olds. *British Journal of Religious Education*, 28(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/01416200500530789>.
- Masselink, R., Haan, J. de, Hugenholtz, N., Rossum, M. van, & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry. Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Boom.
- Muynck, B. de (2020). Een plek voor ontvankelijkheid. In C. Hermans (Red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 165-182). Uitgeverij DAMON.
- Muynck, B. de, & Kunz, B. (2021). *Gidsen. Een christelijke schoolpedagogiek*. KokBoekencentrum.
- Nagel-Herweijer, C., & Visser-Vogel, E. (2017). *De Bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*. Verus/PThU/CHE.
- Pollefeyt, D. (2020). Religious education as opening the hermeneutical space. *Journal of Religious Education*, 68, 115-124. <https://doi.org/10.1007/s40839-020-00105-7>.
- Rosa, H. (2022). *Onbeschikbaarheid*. Boom.
- Schlag, T., & Schweitzer, F. (Red.). (2012). *Jugendtheologie: Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sonnenberg, P. M. (2021). Theologische en pedagogische normativiteit: Educatieve potentie van de Bijbel op middelbare scholen. In W. Huttinga & R. Kuiper (Red.), *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek* (pp. 227-242). Buijten & Schipperheijn.
- Stanton, G. D. (2020). *Wide-Awake in God's World: Bible Engagement for Teenage Spiritual Formation in a Culture of Expressive Individualism*. Wipf and Stock Publishers.
- Streib, H. (1991). *Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory*. Peter Lang.
- Waaijman, K. (2000). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Carmelitana/Kok.
- Wannenwetsch, B. (2000). Plurale Sinnlichkeit Glaubenswahrnehmung im Zeitalter der virtual reality. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 42(3), 299-315. <https://doi.org/10.1515/nzst.2000.42.3.299>.
- Witzier, A. (2023). *Lezen in het licht van de Geest. Hermeneutische implicaties van het nieuwtestamentische spreken over het verlichtende werk van de Heilige Geest*. KokBoekencentrum.
- Zwiep, A. W. (2014). *Tussen tekst en lezer: Een historische inleiding in de bijbelse hermeneutiek. Dl. II Van moderniteit naar postmoderniteit*. VU University Press.

Intentioneel-meditatieve preekvoorbereiding

Een pleidooi voor *exercitia spiritualis*

Het proces van preekvoorbereiding verloopt in de gereformeerde traditie volgens een vastomlijnd proces – van interpretatie naar communicatie (Immink, 2008, pp. 9-20; Immink 2018, pp. 210-221). Daarbij is de vraag 'hoe kan ik de boodschap overbrengen die ik in de tekst heb gevonden?' belangrijk. De homileet wordt hierbij genooddaakt om een analytische en cognitief-kritische leeshouding aan te nemen. De vraag is echter of deze omgang met de tekst de betekenis werkelijk ontsluit. Om te resoneren met de binnenkant van een tekst is geen beschikbaarheid, maar toegankelijkheid nodig (Rosa, 2022, pp. 56-57).

Deze toegankelijkheid is wat ons betreft meer dan de uitvoering van een stappenplan of het beheersen van exegetische competenties om een tekst uit te leggen. Daarom pleiten we in deze bijdrage voor een intentioneel-meditatieve manier van preekvoorbereiding, door het te beschouwen als een primair geestelijke oefening (*exercitium spiritualis*). Volgens Van Ekris (2022) wordt de kwaliteit van de omgang met de Schriften mede bepaald door de geestelijke attitude en participatie van de prediker in het preekproces. In wat volgt, wordt gesuggereerd dat het begrijpen en beoefenen van het preekproces als een geestelijke oefening kan helpen bij het overbruggen van de kloof tussen het geven van informatie en het bevorderen van transformatie. Dit resulteert (hopelijk) in meer

dynamische en impactvolle preken (Boersma, 2023; Tilis, 2019). Als zodanig moet een prediker de preekvoorbereiding intentioneel benaderen en beschouwen als een geestelijke oefening (Harvey, 2012). Zo'n geestelijke focus van het lezen van de Schrift in het proces van het voorbereiden van een preek, resoneert met een opmerking van de monastieke auteur Bernardus van Clairvaux (1090-1153): 'Van-daag lezen wij uit het boek van de ervaring (*hodie legimus in libro experientiae*) [...] Het is een verzegelde bron (*fons signatus*) waartoe de vreemdeling geen toegang heeft. Alleen wie eruit drinkt, zal er nog steeds naar dorsten' (Clairvaux, 1616, pp. 542, 566). Deze stem kan worden aangevuld met vele andere monastieke stemmen. Een stem uit de vroege kerk vinden



we in de brief van Origenes (1998, p. 192) aan Gregorius Thaumaturgus: 'Devote yourself (proseche) first and foremost to reading the holy Scriptures (theiōn graphon); but devote yourself (proseche)...knock on its closed doors and it will be opened to you...' Deze geestelijke focus biedt, volgens de filosoof Emmanuel Falque (2015, p. xxi), 'the lived experience internal to the texts of the tradition' en moedigt iemand aan dit vandaag opnieuw te ontdekken. Voor de hedendaagse toehoorder zijn preken vaak voorspelbaar, informatief maar, 'autonomous and unrelated to the speaker and hearer'. Er is zelfs sprake van een 'nonparticipation between the messengers and the message' (Craddock, 2002, pp. 39-40). De preken hebben zowel voor prediker als toehoorder een 'dead air of familiarity' (Craddock, 2002, p. 17). Volgens Douma (2008, pp. 13-14) zijn 'niet weinig hoorders kritisch over de preken die ze horen [...]. Samenvattend komt die kritiek erop neer dat veel hoorders niet de ervaring hebben dat de preken die ze horen over hen gaan: ze herkennen zichzelf en hun leven er niet in.' Preken wordt een combinatie van beschrijvend historisch verslag, theologische interpretatie en morele toepassing – geen ervaringswerkelijkheid – er is sprake van een objectivering en abstractie van het Woord. Er ontbreekt iets: ervaring. Zowel in de rooms-katholieke als in de protestantse traditie is woorden gegeven aan dit tekort.

Post-Vaticanum II

Sinds Vaticanum II (1962-1965) is er hernieuwde aandacht voor de prediking, waarbij wordt benadrukt dat de homilie moet worden voorbereid en uitgesproken vanuit een houding van gebed (Homiletic Directory, 2015, §26;

§3; Rahner, 1968, pp. 20-38; Jabush, 1968). Volgens Carrell (1999, p. 130) is het gebed de eerste stap in een prediking die fungeert als een venster op God.

De homilie maakt deel uit van de liturgie en is 'a discourse [on the basis of the sacred text] about the mysteries of faith and the standards of Christian life', die wordt gehouden 'in a way suited to the particular needs of the listeners.' Het is 'essential, however...that the preacher makes the Word of God central to his own spiritual life' (Homiletic Directory, 2015, §8) en '[is] penetrated by that word which will also penetrate others, for it is a living and active word' (Franciscus, 2013, §150). Als zodanig is de preek 'born of meditation' (Benedictus XVI, 2010, §7). De dialoog tussen God en zijn volk leidt tot 'sacramental communion' (Franciscus, 2013; Redemptionis Sacramentum, 2004). De katholieke vernieuwing van de prediking benadrukt dus het belang van preekvoorbereiding in de context van het gebed (*oratio*) en de persoonlijke verinnerlijking van de Schrift (*lectio*).

Gereformeerd perspectief

Jos Douma legt vanuit een gereformeerd perspectief nadruk op de rol van meditatie, opmerkzaamheid en spiritualiteit in de voorbereiding op de preek (Douma, 2008). Meditatie wordt niet alleen gezien als een methode, maar als een theologisch en spiritueel kernmoment dat de predikant helpt om in aandachtige aanwezigheid de Schrift te benaderen. In deze contemplatieve houding ontstaat ruimte voor bezinning, creativiteit en geestelijke diepgang, waardoor de preek niet alleen informatie overdraagt, maar een doorleefd en vernieuwend geheel wordt. Spirituele vorming van de

predikant zelf is hierin essentieel: hij fungeert als getuige en mystagoog; hij leeft het Woord dat gepreikt wordt. De combinatie van opmerkzaamheid, geestelijke ontvankelijkheid en creatieve betrokkenheid vormt zo het hart van een preekproces waarin meditatie fungeert als brandpunt van inspiratie en bezieling. Douma onderscheidt, in lijn met de christelijke traditie, twee vormen van meditatie: de meditatie als vorm van omgang met de Schrift en de meditatie als oefening van de contemplatieve grondhouding. 'Deze beide vormen van meditatie hebben hun eigen waarde voor het preekproces. Ze bieden perspectief op een spirituele verdieping van de preekvoorbereiding en van het preken: door de meditatie wordt het preekproces een door de Geest van de spiritualiteit doorademd gebeuren. De meditatie als vorm van omgang met de Schrift betekent dat de predikant zich ook zelf laat aanspreken door het Woord en dat hij zich als eerste hoorder openstelt voor de omvormende kracht van de Geest.' (Douma, 2008, p. 290).

Meditatieve benadering

Zowel de gereformeerde als de katholieke traditie erkennen het belang van geestelijk engagement bij het preekproces. In diverse homiletieken is sprake van een integratie van meditatie in het preekproces (zie bijv. Douma, 2008, p. 242v.). Deze meditatieve fase in de preekvoorbereiding zou een vorm van 'ontsluiting' genoemd kunnen worden. Meestal is deze fase echter geïnstrumentaliseerd en gaat het om een mengeling van exegese, theologische reflectie en gedachten voor de preek en heeft het daarom geen zelfstandige betekenis (Baars, 2008; Van de Weg, 2020).

De primaire focus van onze bijdrage is de

kloof tussen geestelijke betrokkenheid en praktische uitvoering te adresseren door te schetsen wat wordt getypeerd als een *intentioneel-meditatieve benadering*.

Een meditatieve benadering van het lezen en uitleggen van de Schrift is essentieel voor het maken van een preek die het hart, verstand en gevoel wil binnendringen. Deze benadering houdt in dat de homileet intentioneel tijd besteedt aan het lezen, herlezen, mediteren en bidden over de Schrift totdat deze zich opent voor het hart en het begrip (cf. Luc. 24,32, 45; Hand. 16,14).

Deze meditatieve benadering, waarbij bewust tijd wordt gereserveerd voor gebed en overdenking van de Schrift, staat in schril contrast met de heersende waarden van onze moderne cultuur (Rosa, 2016). In een wereld vol digitale afleidingen en een constant streven naar productiviteit en efficiëntie, lijkt het tegencultureel of onproductief om stil te staan bij de aanwezigheid van de levende God door Zijn levende Woord (*coram Deo*). In de hedendaagse cultuur wordt constant productief zijn vaak gelijkgesteld aan succes. Zie op dit punt de tegenstemmen van Han (2022) en Pfauth (2024).

Preekvoorbereiding vraagt om die tegendraadse wijze van denken, waarin de stilte omarmt wordt om Gods stem te vernemen door Zijn Woord. De voorbereiding van een preek als geestelijke oefening rust ons toe om Gods Woord te verkondigen. Het voorbereiden van een preek als geestelijke oefening houdt vier sleutelementen in: lezen, bidden, meditatie en contemplatie. Met het benoemen van deze vier elementen raken we aan een wijze van lezen, die in de vroege kerk opkwam en in de middeleeuwse traditie tot volle bloei kwam: de *Lectio Divina*.

Hoewel *Lectio Divina* van grote waarde is voor de preekvoorbereiding en een sterke aanhang heeft binnen de katholieke traditie, blijft de protestantse traditie verdeeld over de waarde ervan. Enerzijds wordt er gepleit voor de integratie in persoonlijke en gemeenschappelijke spirituele disciplines, maar anderzijds wordt er ook gewaarschuwd voor de toepassing ervan. Voorstanders van *Lectio Divina* in het protestantisme suggereren een verrijking van het geestelijk leven als aanvulling op de klassieke gereformeerde hermeneutiek. Zie bijvoorbeeld Angela Lou Harvey (2012), Eugene Peterson (2006), Evan Howard (2012) en Carol Van Klompenburg (2020). Critici van *Lectio Divina* uiten hun bezorgdheid over de subjectieve benadering van de Schrift en de mogelijke afwijking van gezonde hermeneutische principes. Zie bijvoorbeeld Nathan Busenitz (2015), Tim Challies (2014) en David Helm (2014). De auteurs van dit artikel erkennen enerzijds de mogelijke gevaren van een te subjectieve benadering van de Schrift. Anderzijds mag de katholiciteit van de christelijke traditie met betrekking tot de omgang met de Schrift niet worden veronachtzaamd (zie Ef. 3:18).

Praktische implementatie

Lectio divina is een wijze van lezen die vier fasen behelst, namelijk *lectio* (lezen), *meditatio* (meditatie), *oratio* (gebed) en *contemplatio* (contemplatie) vormen het kader van deze leespraktijk (Van de Weg, 2025.). Met andere woorden: herhaaldelijk lezen, doordachte en uitgebreide reflectie op afzonderlijke woorden of zinnen, biddende reflectie op ons eigen leven in het licht van onze meditatie en ten slotte stil rusten in de liefde van God als de vier basiselementen van deze wijze van om-

gang met de tekst. Een preek is dus het product van de meditatieve lezing van de prediker zelf en het resultaat van een ontmoeting met God in Christus.

Inleidende opmerkingen

Voordat overgegaan wordt tot bespreking van de vier basiselementen, eerst enkele inleidende opmerkingen.

Ten eerste: een meditatieve benadering van de Schrift begint met eerbied voor de grondtalen. Deze nadruk betekent niet dat vertalingen onbetrouwbaar zijn, maar wel dat verdieping in de grondtaal nieuwe nuances kan ontsluiten die essentieel zijn voor geestelijke reflectie. Bijvoorbeeld: het Hebreeuwse woord חֶסֶד (*hesed*) wordt vaak vertaald als “barmhartigheid” of “verbondstrouw”, maar draagt een rijkdom aan betekenis die pas goed tot zijn recht komt door meditatie. Het Griekse λογος (*logos*) in Johannes 1 betekent meer dan alleen “woord”; het verwijst naar orde, betekenis en scheppingskracht. Een meditatieve lezing in de oorspronkelijke taal helpt dus om de tekst op een dieper, geestelijk niveau te ervaren.

Ten tweede: *Lectio Divina* betekent geen vervanging van andere hermeneutische benaderingen. Meditatieve schriftlezing is geen alternatief voor zorgvuldige exegese. Het vult deze juist aan. Klassieke onderdelen van preekvoorbereiding, zoals grammaticale analyse, heilshistorische lezing en canonieke interpretatie blijven noodzakelijk. De meditatieve benadering voegt een existentiële dimensie toe: hoe spreekt deze tekst tot mijn hart – geleid door de Geest?

Ten derde: de vier sleutelementen zijn een geestelijk en dynamisch proces. De stappen van *Lectio Divina* vormen geen starre methode,

maar een levend proces (zoals geïllustreerd in Joh. 3,8: "De wind waait waarheen hij wil..."). Elke stap in de *Lectio Divina* vloeit voort uit de vorige, maar de volgorde kan door de Geest ook doorbroken worden. Het is een oefening in ontvankelijkheid, niet in controle.

Lezen (Lectio)

Het lezen van de Schrift wordt vaak verbonden met verkondiging en onderwijs. Bij het voorbereiden van een preek brengt het lezen van de Schrift je in de aanwezigheid van de levende God, die zichzelf openbaart door Zijn Woord (Jes. 40,8; Heb. 4,12). Dit vraagt om een besef dat in de woorden van de Schrift een betekenisvolle realiteit gelegen is. De Schriften ademen de geestelijke werkelijkheid van God. Om die geestelijke werkelijkheid op het spoor te komen is geestelijke ontvankelijkheid nodig. Dit vraagt om een hernieuwde focus op het lezen van de Schrift als een geestelijke praktijk – een traditie die diepgeworteld is in de vroege kerk, de Reformatie en de vroegmoderne gereformeerde periode (inclusief de Nadere Reformatie en het puritanisme). Zie bijvoorbeeld Beeke (2018), Beeke en Jones (2012), Schwanda (2010) en Packer (1994). Een omvormende lezing is vereist – een praktijk die gericht is op transformatie op het niveau van het hart en die een openheid en volgzaamheid vraagt voor wat de Schrift over jezelf onthult. Deze wijze van lezen houdt in dat je bij de tekst blijft tot deze zijn transformerende inzichten onthult. Het vereist de bereidheid om je te laten raken en te veranderen door de waarheid die door de Schrift oplicht. De omvormende en transformerende kracht van het Woord kan niet alleen een nieuwe identiteit in Christus vormen, maar ook elke dimensie van iemands hart en leven bin-

nendringen. Zie Kimble (2004), Brandt & Frederick (2021), Kim (2016) en Ooi (2015). Deze omvormende spirituele leespraktijk ontvouwt zich dan ook als een participerende benadering van het lezen van de Schrift en bevordert een transformerende ervaring die iemand in staat stelt Gods Woord diep te verinnerlijken door Gods Geest.

Het lezen van de Schrift begint met bidden om de leiding van de Heilige Geest. Gebed helpt de prediker om zich los te maken van de wereld, haar zorgen en uitdagingen, en zich te heroriënteren op God en Zijn Woord. Dit vraagt om een andere geesteshouding dan die van de *analyticus*, en die van de *interpreet*, namelijk een fenomenologisch-geestelijke houding van devotie, een 'kinderlijke naïviteit in het lezen van de Schrift' (Webster, 2003, p. 105), een attitude van verwondering en liefde (Webster, 2003). Hierbij is de primaire vraag niet: hoe haal ik een preek uit deze tekst? Je benadert de tekst alsof je hem voor het eerst leest, ook als je al bekend bent met de woorden of denkt ermee bekend te zijn. Bovendien vereist zo'n lezing het opzijzetten van vooroordelen en voorkennis over de tekst – een uitdagende taak voor een prediker, dat geven we onmiddellijk toe – om de aandacht te richten op de doorleefde ervaring van het omgaan met de tekst. Met andere woorden, de aandacht van de prediker verschuift naar wat de tekst van de Schrift met hem doet, in plaats van wat hij doet met de woorden van de tekst. Arnold Huijgen (2015, pp. 19-20) benadrukt dat het lezen van de Schrift geen kwestie van techniek of methode is, maar juist van een ontvankelijkheid waarbij de lezer God aan zich laat handelen.

Het lezen van de Schrift is bovendien een iteratief proces waarbij de tekst van de Schrift

meerdere keren opnieuw wordt overwogen. Dit kan zowel in stilte als hardop. Peterson suggereert daarbij dat taal in essentie mondeling is, wat het hardop lezen extra betekenisvol maakt (Peterson, 2006, p. 92; Davidson, 2011, p. 379). Deze betrokkenheid zorgt, door de verlichting van de Geest, voor een dieper begrip van de tekst na verloop van tijd.

Tot slot moet de prediker het lezen van de Schrift benaderen als een geestelijke realiteit die hij zich eigen maakt. Gebed en het lezen van de Schrift veranderen de prediker van slechts een waarnemer in een actieve deelnemer aan het Woord. Dit stelt de prediker in staat om te getuigen van wat hij in en door de Schrift heeft ervaren. Als zodanig wordt Woordverkondiging een gebeuren van dat wat wij gezien en gehoord hebben (vgl. 1 Joh. 1,3a) (Neele, 2023).

Dit proces van concentratie en toe-eigening vertraagt het leestempo en neigt naar meditatief lezen. Dit bewust vertragend lezen van de Schrift voedt een ontvankelijke receptiviteit voor de Bijbeltekst door Gods Geest voor wat het oog niet heeft gezien, het oor niet heeft gehoord, en niet in het hart van de mens is opgekomen, naar dat wat God ons openbaart [ἀποκαλύπτω, onthullen, aan het licht brengen] (naar 1 Kor. 2,9-10a).

Gebed (Oratio)

Gebed is communicatie met God. Omdat de Bijbel een boek *sui generis* is, is de *epiclese*, ofwel het gebed om de leiding van de Geest, niet simpelweg een gebed om intellectuele helderheid om de Schrift beter te kunnen analyseren, maar een nederige erkenning van ons onvermogen om de diepte van de Schrift te begripen.

Gebed functioneert in de preekvoorbereiding als een taalhandeling die tot een geestelijke ervaring leidt. Het is een moment van decentralisatie van de prediker en toewending naar de levende God. Bidden is in Gods aanwezigheid komen – hier ben ik! – met een grondhouding van ontvankelijkheid, zoals te zien is in het leven van Mozes (Ex. 3,4), die zijn aandacht en bereidheid om naar de stem van God te luisteren aangeeft. Deze houding is ook te zien in het leven van Samuël (1 Sam. 3,4-10) die zijn bereidheid om te dienen weerspiegelt en in het leven van Jesaja (Jes. 6,8) die zijn gewillige onderwerping uitdrukt om dienaar van God te zijn.

Gebed is geen middel om God te informeren over onze gedachten, onze behoeften of onze bedoelingen – alsof Hij daar niet van op de hoogte is. In plaats daarvan is gebed de heilige handeling waardoor de prediker herinnerd wordt aan zijn absolute afhankelijkheid van God in de preekvoorbereiding. In gebed spreken we met God – en nog wonderlijker: Hij spreekt met ons.

Het menselijk verstand is een geschenk van God. Maar op zichzelf beschouwd is het beperkt en uiteindelijk onvoldoende om de geestelijke diepte van de Schrift te bevatten. We hebben immers te maken met het levende Woord van de levende God (Heb. 4,12). Daarom kan geen enkele preekvoorbereiding zonder de verlichting door de Heilige Geest.

De voorbereiding van een preek begint derhalve niet met stappenplannen of commentaren, maar met het verzamelen van onze verstrooide gedachten om daarmee naar boven te keren naar God in Christus. In deze herinnering komen we de paradox van het gebed tegen: we weten niet echt hoe we moeten bidden (Luc.

11,1). Maar juist in ons niet-weten beginnen we goed te bidden.

In gebed worden we ons bewust van onze geestelijke armoede. Deze vorm van *kenosis* – een ontleding van onszelf die onze uiterste behoefte aan Gods genade en leiding erkent – leert ons om volledig te leunen op Gods genade en wijsheid. De prediker wordt leeg-gemaakt (*vacare Deo*) om vervolgens gevuld te worden, gebroken om hersteld te worden, tot zwijgen gebracht om te kunnen horen. Deze stilte voor God is geen leegte of afwezigheid; het is de heilige ruimte waar het Woord wortel begint te schieten in het hart van de prediker. Arnold Huijgen (2019, pp. 134-137) noemt in dit verband Eckharts 'leeg gemoed' als een vorm van geestelijke ontvankelijkheid: de ziel als ruimte waarin het Woord kan resoneren.

Bidden tijdens het voorbereiden van een preek is belijden: 'Ik kan uw Woord niet voor uw gemeente ontvouwen als U het niet eerst voor mij ontvouwt.' Wanneer de Geest het Woord opent, informeert het niet alleen, het transformeert ook. Gebed is dus geen formaliteit die voorafgaat aan preekvoorbereiding. Het is het hart ervan. Zonder gebed blijft de preek een toespraak; geworteld in gebed wordt het een genademiddel.

Gebed is daarom ten diepste een ontmoeting. Het stelt iemand in staat om te luisteren, om te ontvangen en om veranderd te worden door het Woord van God. Het is deze context van het gebed die de voorbereiding van de prediker vormgeeft en voorkomt wat Augustinus (1845, p. 966) eens als volgt verwoordde: 'Qui foris loquitur verba Dei, et intus non audit, inutilis praedicator est' [Wie naar buiten toe de woorden van God verkondigt, maar vanbinnen niet luistert, is een nutteloze prediker]. Het

biddend (her)lezen van de preektekst vraagt om vertrouwen op Woord en Geest om transformatie te bewerkstelligen in het leven van de prediker door een specifieke passage uit de Schrift – ook wel een 'logopneumatisch werk' genoemd (Davis, 2012, p. 91). Het gebed is dus zowel een uitdrukking als een ervaring, zowel een spreken als een luisteren, culminerend in een diepgaande ontmoeting met de levende God.

Meditatie (Meditatio)

De Schrift benadrukt vaak het belang van meditatie, vooral over Gods Woord (Joz.1,8, Ps.1,2), Zijn werken (Ps. 119,15,27,97) en Zijn aard (Ps. 77,12, 143,5). Meditatie geeft stem aan de ervaringstaal die geworteld is in de Schrift (Ps. 34,8, טָעַם, proeven, waarnemen; 1 Pet. 2:3, γεύομαι, proeven, ervaren) en zien (רָאָה, zien) dat de Heere goed is (טוֹב, aange-naam, goed voor het oog en de smaak). Het is een bewustzijn dat boven zichzelf uitstijgt, dat zichzelf 'in God' overtreft (Ef. 3,19; Fil. 4,7). Het is een voorproefje, een ervaring van het eschaton (vgl. Ps. 16,11 en 140,13).

Bij het mediteren over de Schrift in het preekproces kunnen verschillende ervaringen worden opgedaan. De eerste is de gewaarwording van het Woord: onverwacht, verblindend en overweldigend (Jes. 6,1-8; Dan. 7-10; Ezech. 1; 8; Hand. 9,3-9; Openb. 1,9-20). Het is een ontmoeting die haar oorsprong buiten haarzelf vindt. Zij wordt geïnitieerd door degene die vaak herkend wordt als *non-aliud* of 'goddelijk': 'het woord van de Heere kwam' (Jer. 2,1; Ezech. 26,1; 31,1; Hand. 9,5;). Met andere woorden, iemand die een preek voorbereidt en de Schrift leest en daarover mediteert, kan de woorden van de tekst al vele malen gelezen

hebben, maar tijdens het mediteren, verschijnen de woorden van de tekst onverwacht op een andere manier. Anders gezegd: er voltrekt zich een ontmoeting met de tekst als ervaringswaarheid. De Schrift spreekt dan van een woord dat 'gezien' wordt, en het wordt waargenomen als niet eerder gezien (Jes. 2,1; Amos 8,1; Hab. 1,1; Openb. 22,8). Het onzichtbare wordt zichtbaar door de ontmoeting met het Woord – een confrontatie met een werkelijkheid die voorheen niet gezien werd. Het begripen van het Woord wordt gegeven door Gods Geest, die de verschijning ervan initieerde. Het wordt getoond, 'zichtbaar' gemaakt voor degene die het Woord ontmoet. Dat wat verschijnt (φαίνόμενον, aan het licht komen, doen verschijnen, 'ding dat aan het oog verschijnt', Joh. 1,5; 2 Pet. 1,19; 1 Joh. 2,8) wordt openbaar (φανερών, zichtbaar of 'grijpbaar' worden (Mark. 4,22; Rom. 1,19; 1 Kor. 4,5; Openb. 3,18).

Contemplatie (Contemplatio)

Contemplatie, diepgeworteld in de christelijke traditie, is van blijvende waarde voor de preekvoorbereiding omdat het een transformerende aandacht voor Gods aanwezigheid en Woord voedt (Sherman, 2014). Als hoogtepunt in het klassieke patroon van *Lectio Divina* houdt contemplatie in dat de ziel in stilte rust in God, in ontvankelijkheid voor Zijn zelfopenbaring. Dit is geen passieve stilte, maar een actieve overgave van het hart en de geest aan God – een geestelijke oplettendheid die meer luistert dan spreekt, meer ontvangt dan redeneert en meer wacht dan werkt. In deze heilige stilte, gevormd en gevoed door de Schrift, ziet de prediker de waarheid niet alleen als een leer die onderwezen moet worden, maar als een werkelijkheid die hij mag ontmoeten. Door

deze contemplatieve rust kan Gods Woord diep in de ziel doordringen, motieven zuiveren, affecties vormen en geestelijk inzicht verhelderen. Zo is de prediker niet alleen gekwalificeerd door een wetenschappelijke attitude, maar ook innerlijk gevormd door de gemeenschap met de drie-enige God. Deze houding stelt hem niet alleen in staat om de Schrift te analyseren of toe te passen, maar ook om er persoonlijk door getransformeerd te worden, zodat de preekvoorbereiding niet simpelweg een intellectuele taak wordt, maar een geestelijke exercitie.

'Through the reading, meditation, and prayer of Scripture, the reader becomes a contemplative participant – and this is where the sermon is formed' (Neele, 2023, p. 164). Thomas van Aquino stelt in zijn *Summa Theologiae*: '...sed vita activa secundum quam aliquis praedicando et docendo contemplata aliis tradit' [... maar het actieve leven, volgens welke iemand door te preken en te onderwijzen de vruchten van contemplatie aan anderen doorgeeft] (Aquino, n.d., III, Q40 a.1). De preek moet voortkomen uit contemplatie om zo aan anderen te kunnen doorgeven wat men zelf heeft overwogen. Dit onderscheidt contemplatie van meditatie: terwijl meditatie de geest actief bezighoudt met de Schrift, is contemplatie een genadige stilte die het hart heroriënteert, de ziel tot rust brengt en een diepe geestelijke oplettendheid bevordert (Sheldrake, 2005, p. 211). Verre van mystieke abstractie resulteert dit in christocentrisch aanschouwen (cf. 2 Kor. 3,18). Het rust de prediker toe om niet alleen *over* waarheden te spreken, maar ook *vanuit* deze waarheden. Paus Franciscus waarschuwt in *Evangelii Gaudium* (§150) tegen steriel activisme en spoort predikers aan om 'zich te laten doordringen door dat Woord voordat ze het tot anderen

spreken'. Zo blijft contemplatie wezenlijk voor preken die voortkomen uit verbondenheid met God. Deze zijn doordrenkt van goddelijke waarheid en spreken met transformerende autoriteit tot zowel het hart als de geest.

Slotopmerkingen

In deze bijdrage hielden wij een pleidooi voor een preekproces waarin aandachtige lezing van de tekst, gebed en meditatie een zelfstandige plaats hebben. Zo is het niet slechts een traject onderweg naar de preek, maar allereerst een geestelijke oefening in het luisteren naar Gods stem. Deze intentioneel-meditatieve insteek geeft ruimte aan een geestelijke leespraktijk als die van de *Lectio Divina*. Naar onze overtuiging kan deze vorm van geestelijke omgang met de tekst vruchtbaar zijn voor preekvoorbereiding in een homiletische traditie waarin de nadruk ligt op analyse, productiviteit, activiteit en eindresultaat. Voor predikanten die geschoold zijn in cognitief-kritisch omgaan met Bijbelteksten, is het van belang extra aandacht te geven aan spirituele praktijken. Het is essentieel om in het voorbereidingsproces een evenwicht te bewaren tussen zowel objectieve als subjectieve dimensies. Tegelijkertijd moet deze integratie worden erkend als een wezenlijke, geestelijke discipline. Naar onze overtuiging echter zal deze spirituele omgang het preekproces nieuwe vitaliteit geven door de Godsontmoeting, waarbij de preek een getuige is van wat gezien en gehoord is, en (hopelijk) uiteindelijk impactvollere preken opleveren.

Literatuur

- Augustine, Saint. (1845) *Patrologia Latina*. (Tom. XXXVIII, Sermo CLXXIX).
- Aquinas, Thomas. (n.d.). *Summa Theologica*. III Quaestio 40.
- Baars, A. (2011). Ruminare verbum. Over de meditatieve omgang met het Woord. In G. C. den Hertog (Red.), *Stil tot God*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.
- Beeke, J. R. (2018). *Reformed Preaching. Proclaiming God's Word from the Heart of the Preacher to the Heart of His People*. Wheaton: Crossway.
- Beeke, J. R., & Jones, M. (Eds.). (2012). *A Puritan Theology: Doctrine for Life*. Grand Rapids: Reformation Heritage Books.
- Belt, H. van den. (2024). *Geestspraak. Hoe we de Bijbel kunnen verstaan*. Utrecht: KokBoekencentrum.
- Benedictus XVI. (2010). *Verbum Domini: Apostolische exhortatie over het Woord van God in het leven en de zending van de Kerk*. Vaticaanstad: Libreria Editrice Vaticana.
- Bernardus van Clairvaux. (1616). *Sancti Bernardi Opera Omnia*. Antwerpen: Ioannem Keerbergium.
- Bernard of Clairvaux (1971) *Sermons on the Song of Songs* (Vol. I, Sermon 3). Kalamazoo: Cistercian Publications.
- Boersma, H. (2023). *Pierced by Love: Divine Reading with the Christian Tradition*. Bellingham: Lexham Press.
- Bonhoeffer, D. (1958). *Finkenwalder Homiletik*. In *Gesammelte Schriften* (Vol. IV). München: Chr. Kaiser Verlag.
- Brandt, R. A., & Frederick, J. (Eds.). (2021). *Theological Interpretation of Scripture as Spiritual Formation*. Leiden: Brill.
- Busenitz, N. (2015, 2 maart). *The Bible and Lectio Divina: A Helpful Tool or a Dangerous Practice?* The Master's Seminary Blog.
- Carrell, L. (1999). *The Great American Sermon Survey*. Phoenix: Mainstay Church Resources.
- Challies, T. (2014, 21 mei). *A Danger of Lectio Divina*. Challies.com.
- Congregatio de Cultu Divino et Disciplina Sacramentorum. (2015). *Homiletic Directory*. Vaticaanstad: Libreria Editrice Vaticana.
- Congregatio de Cultu Divino et Disciplina Sacramentorum. (2004). *Redemptionis Sacramentum: Instructie over enkele zaken betreffende de heiligste Eucharistie, die men strikt in acht moet nemen en moet vermijden*. Vaticaanstad: Libreria Editrice Vaticana.
- Craddock, F. (2002). *Overhearing the Gospel*. Nashville: Chalice Press.
- Davidson, S. V. (2011). Sermon: Reading Out Loud. *Anglican Theological Review*, 93(3), 379.
- Davis, J. (2012). *Meditation and Communion with God: Contemplating Scripture in an Age of Distraction*. Downers Grove: IVP.
- Douma, J. (2008). *Veni Creator Spiritus. De meditatie en het preekproces*. Kampen: Kok.
- Ekris, K. van. (2022). *Dialogo, dans en duel. Preken voor tijdgenoten*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers.
- Falque, E. (2015). *God, the Flesh, and the Other: From Irenaeus to Duns Scotus* (W. C. Hackett, Trans.). Evanston: Northwestern University Press.
- Franciscus. (2013). *Evangelii Gaudium: Over de vreugde van het evangelie*. Vaticaanstad: Libreria Editrice Vaticana.

- Han, B.-C. (2022). *Vita contemplativa*. Utrecht: Ten Have.
- Harvey, A. L. (2012). *Spiritual Reading: A Study of Christian Practice of Reading Scripture*. (PhD Diss., Durham University).
- Helm, D. (2014). *Expositional Preaching: How We Speak God's Word Today*. Wheaton: Crossway.
- Howard, E. (2012). *Lectio Divina In The Evangelical Tradition*. *Journal of Spiritual Formation and Soul Care*, 5(1).
- Huijgen, A. (2019). *Lezen en laten lezen. Gelovig omgaan met de Bijbel*. Utrecht: KokBoekencentrum Uitgevers.
- Immink, G. (2008). Een methode van preekvoorbereiding. In H. van der Meulen (Red.), *Als een leerling preken. Preekvoorbereiding stapsgewijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Immink, G. (2018). *Over God gesproken. Preken in theorie en praktijk*. Utrecht: Boekencentrum.
- Jabush, W. J. (1968). *An Exploration of the Crisis and New Approaches in Contemporary Catholic Preaching* (PhD diss., Northwestern University).
- Kim, Y. S. (2016). *A Transformative Reading of the Bible: Explorations of Holistic Human Transformation*. Eugene: Cascade Books.
- Kimble, J. M. (2023). *Behold and Become: Reading Scripture for Transformation*. Grand Rapids: Kregel Academics.
- Klompenburg, C. van. (2020, 29 juli). *A Calvinist Explores Lectio Divina*. The Reformed Journal Blog.
- Mutto, S. (1979). *Renewed at Each Awakening*. Denville: Dimension.
- Neele, A. C. (2023). *That which we have seen. Phenomenology and homiletics*. Kampen: Summum Academic.
- Ooi, V. (2015). *Scripture and Its Readers: Readings of Israel's Story in Nehemiah 9, Ezekiel 20, and Acts 7*. Winona Lake: Eisenbrauns.
- Origen. (1998). *Letter of Origen to Gregory*. In G. Thaumaturgus, *Life and Works* (M. Slusser, Trans.; T. Halton, Ed.). Washington: Catholic University of America Press.
- Packer, J. I. (1994). *A Quest for Godliness. The Puritan Vision of the Christian Life*. Wheaton: Crossway Books.
- Peterson, E. (2006). *Eat This Book: The Art of Spiritual Reading*. London: Hodder & Stoughton.
- Pleizier, T. T. J. (2024). Hermeneutiek in de preekvoorbereiding. *Theologia Reformata*, 67(1), 41-57.
- Pfauth, E.-J. (2024). *Intentioneel leven*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Rahner, K. (Ed.). (1968). *The Renewal of Preaching: Theory and Practice* (Vol. 33). New York: Paulist Press.
- Rosa, H. (2016). *Leven in tijden van versnelling. Een pleidooi voor resonantie*. Amsterdam: Boom.
- Rosa, H. (2022). *Onbeschikbaarheid*. Amsterdam: Boom.
- Ruijter, K. de (2013). *Horen naar de stem van God. Theologie en methode van de preek*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Schwanda, T. (2010). Hearts Sweetly Refreshed: Puritan Spiritual Practices Then and Now. *Journal of Spiritual Formation and Soul Care* 3(1).
- Sheldrake, P. (Ed.). (2005). *The New Westminster Dictionary of Christian Spirituality*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Sherman, J. H. (2014). *Partakers of the Divine. Contemplation and the Practice of Philosophy*. Minneapolis: Fortress Press.
- Tillis, S. A. (2019). *Reading to Preach. The Beneficial Nature of Lectio Divina for Sermon Preparation* (PhD Diss., Southern Baptist Theological Seminary).
- Webster, J. (2003). *Holy Scripture. A Dogmatic Sketch*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weg, A. A. F. van de. (2020). 'De wind moet van boven komen...'. Homiletische overwegingen bij het werk van dr. A. van Brummelen. In J. A. Kloosterman (Red.), *Stilte van het hart* (pp. 59-69). Apeldoorn: De Banier.
- Weg, A.A.F. van de. (2025). 'Words, after speech, reach into the silence'. Listening reading. Hans Boersma and resonance. (te verschijnen)

Opvoeden tot aandacht als ontvankelijkheid voor de waarheid

'De vorming van het vermogen tot aandacht is het ware doel en bijna het enige belang van onderwijs.' (Simone Weil)

Onderwijs en de strijd om aandacht

In onderwijs willen we leerlingen boeien. Dit wil zeggen dat we hun aandacht willen trekken zonder hun vrijheid teniet te doen. Wat meer is: we willen hen juist in hun vrijheid vormen en verder laten groeien door hen te boeien. In dergelijk onderwijs staan niet (alleen) de behoeften van de leerlingen centraal en wordt de wereld niet alleen aan bod gebracht als iets wat tegemoetkomt aan die behoeften. In opvoedend onderwijs gaat het om de werkelijkheid van de wereld: niet alleen en zozeer de behoeften van het 'ik' moeten ontplooid worden, maar ook en vooral willen we leerlingen de waarheid van de wereld laten ontdekken. Hierbij gaan we ervan uit dat de mens meer mens kan worden in ontmoeting met de waarheid.

In tijden waarin we surfen op de ons overspoelende informatiegolven waarin we dreigen te verdrinken, is het maar de vraag wat we kunnen verstaan onder het 'vormen' van de 'aandacht voor de waarheid van de wereld'. De competitie tussen de ontelbare informatieverstrekters betreft immers niet de waarheid

van de informatie, maar is een strijd om de aandacht voor de informatie. Informatie moet aantrekkelijk – aandachts-aantrekkelijk – zijn. Aandacht wordt hier zeer eng benaderd. In de 'economics of attention' (Lanham, 2006) spreekt men over aandacht wanneer iemand bij de informatie blijft stilstaan en niet onmiddellijk overgaat naar andere informatie. Men weet evenwel ook dat mensen steeds weer op zoek zijn naar nieuwe informatie. Als informatievertrekker moet je dan ook zorgen dat je de aandacht kunt blijven trekken. Daartoe is het aanbieden van nieuwe aantrekkelijke informatie noodzakelijk. De kunst bestaat erin ervoor te zorgen dat die persoon die nieuwe informatie bij jou kan en wil blijven vinden. Je moet als informatievertrekker dus niet alleen tegemoetkomen aan bepaalde (informatie)behoeften, je moet ook nieuwe behoeften aanboren en deze ook creëren. Het zogenaamde aandachtig stilstaan is dan veeleer het niet weglopen bij de nieuwe informatie.

Dergelijke aandacht als gefocust blijven in de informatiestromen, is niet hetzelfde als ontvankelijk zijn voor de waarheid. Aandacht is dan





immers niet open staan voor de wereld, maar wel opmerkzaam zijn voor wat in de wereld tegemoet komt aan je vermeende behoeften. Wat meer is: aandacht als ontvankelijkheid voor de waarheid lijkt gefnuikt te worden door de focus voortdurend te richten op datgene wat op een of andere wijze aantrekkelijk is in de wereld.

Onderwijs ontsnapt niet aan deze ontwikkelingen. Onderwijs mag niet saai zijn, het moet flitsend zijn, het mag niet te lang van hetzelfde zijn, het moet een multimediaal gebeuren zijn, het moet onderhoudend zijn. Kortom: onderwijs moet aantrekkelijk zijn. Het gevaar is reëel dat de vorm de inhoud gaat bepalen. Datgene wat niet op onderhoudende wijze in onderwijs aan bod gebracht kan worden, dreigt dan minder aandacht te krijgen of zelfs niet meer aangeboden te worden. Alsof de waarde van de informatie bepaald wordt door de mate waarin deze informatie aantrekkelijk is. Als onderwijs alleen die informatie zou brengen die de aandacht van de leerlingen kan trekken en vasthouden, dan zou dat onderwijs verarmen en eenzijdig zijn. In dergelijk onderwijs zouden immers alleen de behoeften van de leerlingen centraal staan en bovendien alleen die behoeften die aan te spreken zijn door de informatie-industrie of die behoeften die door de informatieverstreckers gecreëerd kunnen worden.

Dat onderwijs boeiend moet zijn, zal niemand betwisten, maar dit kan niet de enige zorg zijn. Zoals we ook de pedagogisch noodzakelijke en wenselijke ervaringsgerichtheid niet mogen verwarren met of reduceren tot aantrekkelijkheid. Zo niet, zou er geen verschil meer bestaan tussen een opvoedende leerkracht en de rattenvanger van Hameln. Hoe echter aan-

dacht als ontvankelijkheid voor de waarheid van de wereld denken en deze cultiveren? Op welke wijze in onderwijs niet alleen rekening houden met de leerling als informatieverwerker met egocentrische behoeften, maar ook recht doen aan die leerling als mens met een verlangen naar waarheid?

Simone Weil (1909-1943): een uitgelezen gesprekspartner

Simone Weil (1909-1943) kan ons bij het zoeken naar antwoorden op deze vragen inspireren. Haar hoofdzakelijk postuum verschenen oeuvre – of het nu gaat om haar politieke filosofie, haar mystieke geschriften, haar interpretaties van de Griekse klassieke verhalen en mythes, haar (christelijke) theologie, haar (problematische) verhouding tot het judaïsme – krijgt meer en meer aandacht. Frits de Lange blijft reeds meer dan dertig jaar voor het Nederlands taalgebied de beste gids tot haar oeuvre (Weil, 1990/1957; De Lange, 1991; De Lange, 2024; cf. <https://www.fritsdelange.nl/publicaties/>).

Een weerkerend element in haar denken is haar kritiek op het centraal stellen van het persoonlijke zelf (Houben, 2020). De waarheid kan niet gevonden worden door een zelfgenoegzaam ik, maar kan alleen ontvangen worden, doorheen een vernietiging van het ik, een 'de-creatie', een ophouden van elk persoonlijk verlangen, een totaal belangeloos zich geheel overgeven aan de werkelijkheid. De houding van ontvankelijkheid is één van aandacht als belangeloze belangstelling, als attent zijn voor wat nog niet gekend is, als openstaan voor wat op eigen houtje ook niet kenbaar is. Bovendien is dat volgens haar het uiteindelijke doel van onderwijs.

In deze bijdrage vragen we ons af hoe we dit kunnen begrijpen en wat dit betekent voor de pedagogische theorie en praktijk. Zijn opvoeding, vorming en onderwijs als cultivering van een persoonlijke identiteit wel denkbaar zonder het centraal stellen van zorg voor zelfontplooiing en zelfbepaling? Wat is de pedagogische waarde en waarheid van zelfverloochening en belangeloosheid? Waartoe voeden we op indien wachten op het onkenbare, het zich overgeven aan een 'lege verwachting' de boodschap is? Welke plaats komt dan nog toe aan zelfactiviteit als voorwaarde voor vorming?

Deze vragen zijn niet alleen van de pedagogie die bij de zoektocht naar wat vandaag een christelijke pedagogiek van opvoedend onderwijs kan zijn en die tal van zijn/haar evidenties ondergraven ziet, niet in het minst door de christelijke theologie (cf. Van Nieuwenhove, 2016). Ze dringen zich ook op door het leven van Simone Weil zelf. Zij was immers lerares. Ze stond na haar studies voor de klas in verschillende scholen. De inspectie was weliswaar niet onder de indruk van haar (gebrek aan) didactische kwaliteiten en haar gebrek aan 'performantie' inzake het voorbereiden op het baccalaureaat werd aangeklaagd. Haar leerlingen evenwel wisten haar stijl waarin ingezet werd op aandachtig lezen en het erkennen van de diversiteit in duiding en verwoording van teksten wel te waarderen. Weil zette zich daarnaast actief in voor de vorming van mijnwerkers en fabrieksarbeiders, met wie ze niet alleen de politieke economie van Marx bestudeerde, maar evengoed de *Ilias* van Homeros las. Als Joodse mocht ze op een gegeven moment geen les meer geven en moest ze op de vlucht. Tijdens deze omzwervingen kon ze niet nalaten de aanwezige kinderen te

onderwijzen. Wiskunde, filosofie en de Griekse klassieken waren haar lievelingsthema's die ze voor iedereen altijd en overal én relevant én leerbaar vond (Mols, 2007; Courtine-Denamy, 2000/1997).

Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat ze nadacht over vorming en onderwijs. Bekendst is haar essay dat opgenomen werd in de eerste postume publicatie: 'Overwegingen over de goede manier van studeren bij het onderwijs' uit *Wachten op God* (Weil, 2014³, 1966/1950). In haar politiek filosofisch testament – *Verworteling* – gaat ze in de op de concrete voorwaarden voor dergelijke studie bij de organisatie van onderwijs (Weil, 2022/1949). Ook in haar vele Cahiers zijn tal van fragmenten over onderwijs en leren terug te vinden. De laatste intrigerende regel die ze schreef voor haar dood, betreft eveneens onderwijs: 'het belangrijkste deel van lesgeven = leren wat te kennen is' (Weil, 1970, p.374).

In deze bijdrage staan het essay uit *Wachten op God* en *Verworteling* en de daarin geformuleerde pedagogische ideeën en voorstellen centraal. Haar complex politiek en mystiek 'theologisch denken' vormt de achtergrond. Voor de interpretatie ervan verwijzen we naar en beroepen we ons op terzake meer deskundige lezers (De Lange, 1991; Vetö, 1997²; 1971; Janiaud, 2002; Rozelle-Stone & Stone, 2013; Van Nieuwenhove, 2013).

De paradoxale mens: egocentrisch, maar verlangend naar waarheid

Het is niet eenvoudig alles wat Simone Weil werkelijk dacht en neerschreef op een coherente manier weer te geven. De aandachtige lezer moet bereid zijn, zich open te stellen voor haar kijk op de werkelijkheid in al haar

complexiteit en de paradoxen die zich tonen eerst en vooral te aanvaarden. Weil lezen is zelf ervaren wat voor haar de fundamentele problematiek van de menselijke conditie is. Als zodanig is het zelf een oefening in aandacht als ontvankelijkheid.

De mens heeft van nature de neiging om de 'gaten' in het begrijpen van de wereld te 'vullen' vanuit de eigen wereld. De mens lijkt volgens Weil lui en egocentrisch te zijn. De fantasie is daarbij erg behulpzaam: ze laat toe de werkelijkheid zoals deze is, los van hem of haar, niet te moeten zien. Zo kan men blijven leven met het beeld dat men van zichzelf en van de werkelijkheid heeft. De mens is gehecht aan zichzelf en aan objecten die daarbij nuttig zijn. Zoals de mens lichamelijke inspanningen zoveel mogelijk vermijdt, zo mijdt hij/zij ook geestelijke inspanningen. Zoals de mens honger niet kan verdragen, zo kan hij/zij niet tegen de 'leegte'. Hier ligt voor Weil de aantrekkingskracht bij vele mensen van totalitaire ideologieën zoals fascisme, nationaal-socialisme en communisme, maar evengoed het kapitalisme. Ze dringen door middel van hun 'retoriek' – de wijze van informeren die de aandacht van de mens fnuikt – de mens dwingende hechtingsobjecten op en reduceren de mens zo zelf tot object. De analogie met de huidige informatie-industrie dringt zich op.

Hoe machtig deze ideologieën ook mogen zijn, de werkelijkheid laat zich niet 'forceren', zoals ook de mens tegen zijn/haar objectivering in opstand komt. Een mens is volgens Weil immers niet alleen egocentrisch en lui. Hij/zij verlangt naar de waarheid, die eeuwig is, die het eigen ik overstijgt. De waarheid is 'onpersoonlijk', heilig en de enige die heil kan bieden. Deze waarheid valt niet samen met de

werkelijkheid, maar kan slechts doorheen de confrontatie met de werkelijkheid, als waarheid van de werkelijkheid om deze te overstijgen, verhoopt worden. Opdat de waarheid zich zou tonen en door de mens ontvangen kan worden, moet de mens zich openstellen voor de waarheid. Dit openstellen kan alleen door eerst de werkelijkheid te gehoorzamen: door oor en oog te hebben voor de werkelijkheid, luisterbereid te zijn. Zich vrijmaken voor de waarheid vereist aandacht en geduld bij het zoeken naar inzicht in de werkelijkheid. Dat inzicht is voor Weil, om Hegels woorden te gebruiken, inzicht in de noodzakelijkheid die de werkelijkheid kenmerkt. Deze noodzakelijkheid is deze van de wetten van de natuurwerkelijkheid waaraan de mens als deel van de natuur niet ontsnapt. Zowel als lichamelijk wezen, maar ook als denkend wezen zijn we onderworpen aan de noodzaak. Het fenomeen van de wiskunde als ideaal van het denken en als taal om de natuurwetten te vatten, houdt haar daarom in de ban. Voor Weil biedt de geometrie van Pythagoras de 'dubbele taal' die zowel inzicht geeft in de krachten van de natuurlijke/materiële werkelijkheid, als informatie over de waarheid: de bovennatuurlijke relaties tussen God en de schepping.

De achtergrond van dit alles is haar 'scheppingstheologische' visie. Hier wordt de belangeloze aandacht begrepen als een zelfopoffering analoog aan deze van God. Uit liefde voor de mens schiep God de werkelijkheid en haar noodzakelijkheid. Daarbij offerde Hij zichzelf op door zich terug te trekken uit die werkelijkheid. De mens nu kan en moet uit liefde voor God zichzelf opofferen, zichzelf verloochen, zich 'de-creëren' en wel door zich over te geven aan de noodzakelijkheid en daarin inzicht

proberen te verwerven. Belangeloos wachten op de genade Gods is het ideaal. Immers alleen de genade Gods kan de mens onttrekken aan de 'zwaartekracht' van de wereld (Weil, 1954/1947).

Aan deze hoogste 'trede' van (mystieke) zelfverloochenende aandacht gaan evenwel andere 'lagere' vormen van aandacht en ontvankelijkheid voor de Goddelijke waarheid vooraf. Zelf thematiseert Weil vaak de arbeid van de landbouwer die voor haar een voorbeeld is van een samenvallen van een lichamelijke en geestelijke overgave aan de harde wetten van de werkelijkheid. In het zware labuur van de boer dat tegelijk gekenmerkt wordt door aandachtige zorg toont zich een gehoorzamen aan de werkelijkheid en speurt de landbouwer – en zij – de bovennatuurlijke waarheid (en schoonheid en goedheid) van een scheppende God. De mens wikt, maar God beschikt. Dit natuurlijk inzicht in de waarheid en de 'kosmologische spiritualiteit' ervan dreigen evenwel hun wortels te verliezen en vergeten te geraken door het uiteengroeien van 'lichamelijke' en 'intellectuele' arbeid. Voor deze laatste ontwikkeling is de technische vooruitgang met haar mechanisering van de arbeid verantwoordelijk.

Dit brengt ons tot haar gedachten over hoe politiek en pedagogiek de voorwaarden kunnen scheppen voor de oorspronkelijke aandacht als ontvankelijkheid voor de waarheid en hoe deze gecultiveerd kan worden.

Opvoeden als leren aandachtiger te worden

In haar politiek filosofisch tractaat *Verworthing* gaat ze in op wat het probleem is met het bestaande onderwijs (in Frankrijk op dat moment), en doet ze ook voorstellen (voor de

heropbouw na de bevrijding van de Duitse bezetting) die vooral betrekking hebben op het beroepsgerichte onderwijs dat in haar ogen ook algemeen vormend moet zijn. Haar 'Overwegingen over de goede manier van studeren bij onderwijs' geven inzicht in de rationale hiervan. We gaan eerst in op dit laatste – het goede studeren – om vervolgens na te gaan op wat dit concreet betekent voor de organisatie van onderwijs.

Elkeen is volgens Weil in staat om aandachtig de werkelijkheid te aanschouwen en mag hopen dat de waarheid zich zal tonen. Daarmee is niet gezegd dat iedereen in staat is of zal zijn dat inzicht te verwoorden zoals zij in de taal van de wiskunde, laat staan in staat is tot een mathematische bewijsvoering.

Weil stelt dat aandacht verbonden is met het verlangen naar de waarheid. Dit is een verlangen 'zonder object'. Het verlangen naar waarheid als een goed is het verlangen naar 'leren' en is de voorwaarde voor dat leren. Dit verlangen is in wezen een zoeken naar overeenstemming met de waarheid. Dat verlangen moet gecultiveerd worden, doorheen een 'afleren' van de 'lagere' objectgerichte verlangens. Het al dan niet slagen van dit leerproces, het werkelijk open staan voor de werkelijkheid zodat de waarheid zich kan tonen is een kwestie van het oefenen van de aandacht.

In haar essay over de goede manier van studeren stelt ze radicaal dat onderwijs uiteindelijk maar een doel heeft: leren aandachtiger te zijn. Ze beklemtoont dat het niet gaat om de overdracht van een bepaalde kennis, noch om de zelfontplooiing van de leerlingen, niet om vorming van de wil, noch van waardenopvoeding. Onderwijs betreft het 'trainen' van de aandachtige houding. Niet toevallig geeft ze

als voorbeeld het worstelen met wiskundige vraagstukken. Of je nu komt tot de oplossing of niet, de belangrijkste les is er een van persoonlijke bescheidenheid die je openstelt voor wat je persoon en je vermogens overstijgt. Wie de oplossing vindt, leert dat zoeken en verder kijken, wegstijgen van zichzelf, het veranderen van het eigen perspectief, aandacht besteden aan wat ogenschijnlijk ontbreekt, loont. Niet de ervaring van eigen verdienste is leerzaam, wel de ervaring dat de oplossing voor en los van zijn/haar persoon bestaat en dat deze door het ik ontdekt kan worden, als dat ik ruimte maakt zodat deze zich kan tonen. Hoe kleiner jezelf wordt, hoe groter die ruimte wordt. Wie de oplossing na lang ingespannen werk nog niet gevonden heeft, leert niet alleen door te zetten, maar vooral door middel van de feedback van de leerkracht, waar zijn/haar 'fouten' liggen, wat hij/zij niet gezien heeft en had kunnen zien.

Streven naar goede punten, laat staan gewoon een voldoende te halen, is niet de juiste houding om te leren. Op dit punt legt het bestaande onderwijs de verkeerde klemtoon. De inspanning die in het feitelijk onderwijs gevraagd wordt, is deze van de concentratie. Deze mag evenwel niet verward worden met de aandacht als ontvankelijkheid. Ze zijn veel eerder elkaars tegengestelde. Zich concentreren is een vorm van verkrampde gerichtheid op zichzelf. In tegenstelling hiermee moet men juist leren wegstijgen van zichzelf, zich openstellen voor wat op eerst zicht niet te zien is. Niet concentreren, maar de-centreren, zouden we kunnen zeggen, moet de boodschap zijn. De focus leggen op wat er is, en niet attent zijn op wat er (ogenschijnlijk) niet is, verduistert het perspectief.

Aandacht is ook inspannend, maar wel een 'negatieve' inspanning. Deze is vermoeiend, maar als men moe is, heeft het geen zin daartegen te vechten. Het is dan beter zich ontspannen, de gedachten de vrije loop laten, om later opnieuw het probleem aan te pakken. Zoals bij een vertaling het juiste woord soms opduikt na het even weggelaten van de tekst. Weil vergelijkt dit met de ademhaling die maar bestaat als in- en uitademen, en alleen zo de nodige energie levert.

Ook al maakt Weil zelf niet deze vergelijking, wat ze zegt over de aandacht bij de studie, lijkt erg op de *lectio divina*. Eerst is het lezen: het verzamelen van alle elementen van de tekst. Vervolgens het mediteren: het leggen van verbanden tussen deze elementen en al datgene wat men reeds aan kennis vergaard heeft. Maar dan is er de contemplatie: het (over) schouwen van het bereikte begrip en vooral onbegrip en zich overgeven aan God met de vraag voor verlichting. Het denken moet zich leegmaken, afwachtend, niets zoekend, maar bereid en gereed datgene wat zich zal opdringen in zijn volle waarheid te ontvangen (cf. Van Deursen-Vreeburg, 2023: p. 79 e.v.).

Dit alles veronderstelt wel het gelovig vertrouwen dat aan het verlangen naar waarheid een waarheid correspondeert: God zal geen stenen geven als je brood vraagt. Dat geloof is onaantastbaar ook al lijkt het voortdurend op de proef gesteld te worden. De mens hoopt God te vinden, in het geloof dat God die mens zoekt. Alleen Zijn liefde kan de mens aan de 'zwaartekracht' van het bestaan onttrekken. Voorwaarde is wel dat de mens dat verlangen verwerkelijk maakt in werkelijke aandacht: het ik zich niet alleen de-centreert, maar wel degelijk 'decreëert'.

De oefeningen in aandacht op een lager niveau van studeren in de context van onderwijs, zullen hun vruchten later en in andere situaties afwerpen. Weil geeft als voorbeeld de pastoor van Ars die (vruchteloos) poogde de Latijnse taal onder de knie te krijgen. Ook al slaagde hij niet, deze studie bleek uitermate vruchtbaar in het daardoor gevormde wonderbaarlijk onderscheidingsvermogen waardoor hij kon luisteren niet alleen naar de woorden van zijn biechtelingen, maar ook hun stilzwijgen kon doorgronden. De aandacht die geoefend en gecultiveerd wordt, zij het door Latijnse vertalingen, zij het door te worstelen met wiskundige vraagstukken, zal volgens Weil later leiden tot een zorgende aandacht voor de ongelukkige medemens. Een aandachtige zorg die dan niet bestaat in het onmiddellijk willen oplossen van het vermeende leed, maar wel in het eerst en vooral openstaan voor de noden en behoeften van de ander. 'Waarom lijdt U?', is de vraag van attente mens. Bepalend (en beperkend) is niet wat 'ik' de medemens kan geven, maar wel wat hier en nu geboden is. Dergelijke radicale ontvankelijkheid kan en moet geleerd, of juist gecultiveerd worden, in onderwijs.

Pedagogische voorwaarden voor een cultuur van aandachtige zorg

In *Verworteling* besteedt Weil veel aandacht aan de organisatie van onderwijs. Het uiteengroeien van beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs ziet ze als uiting en oorzaak van de vervreemding van onderwijs: het niet langer vormen van aandacht als ontvankelijkheid voor de waarheid.

Problematisch is voor haar immers de evolutie die beroepsonderwijs als loutere opleiding opvat en algemene vorming reduceert tot een

culturele kennisoverdracht. In beide gevallen verdwijnt datgene waar het in wezen bij vorming en cultuur om te doen is: het zoeken naar een transcendente waarheid. Dat in de scholing van de arbeider en de landbouwer het *métier* centraal staat, is niet meer dan normaal. Juist omdat in de arbeid de werkelijkheid als noodzaak ervaren wordt, aan den lijve ondervonden wordt dat het bewerken van de materie wezenlijk een gehoorzamen is aan de wetten ervan, zijn er vele mogelijkheden om deze 'zorgzame aandacht' bewust te reflecteren en de ontvankelijkheid op een hoger plan te brengen. Bijvoorbeeld en bij uitstek door oefeningen in 'wiskundige bewijsvoering', maar ook door het zoeken naar de juiste woorden bij een vertaling. Ook het lezen van de 'klassieken' om de verbanden tussen materie en geest, tussen mens en God te ontdekken, is hier mogelijk en aangewezen. De inzet bij dit alles is niet kennisverwerving, maar wel het cultiveren van een bewuste aandacht voor de werkelijkheid en een openheid voor de waarheid: het leren van ontvankelijkheid. In haar eigen lessen poogde ze dit in praktijk te doen door veel aandacht te besteden aan analogieën tussen de vele vormen van werkelijkheidservaring, door de confrontatie met contradicties en de onmogelijkheid deze op te lossen, door het leren erkennen en aanvaarden van mysteries. Met Plato begrijpt zij dit onderwijs als een terug in herinnering brengen van de wereld van de ware ideeën. Zoals voor de Stoa is voor haar dergelijk onderwijs geen kennisoverdracht, maar ook geen deugdevorming, maar veeleer een ascetische gewoontevorming. En met Epicurus die met zijn leerlingen niet wandelde in de natuur, maar deze liet werken in de tuin om in het levensbehoud te voorzien,

was voor haar de ervaring van de lichamelijke confrontatie met de krachten van de materie een cruciale mediator voor de geestelijke vorming. Dergelijk onderwijs richt zich niet op talentontwikkeling of zelfontplooiing, maar wel op ervaring van de 'onpersoonlijk', transcendente eeuwige waarheid, in en door een steeds verdergaande 'zelf-verloochening': het leren leven met de 'leegte' overtuigd van de liefde Gods. Alleen dergelijk onderwijs komt volgens haar tegemoet aan de wezenlijke behoefte van de mens aan waarheid. Dit betekent voor haar ook dat onderwijs zich moet beperken tot de overdracht van 'objectieve' kennis en vooral doorheen de confrontatie en frustratie met de onbeschikbaarheid van de waarheid, een louterende houding van openheid en geduld, aandacht en wachten te vormen (zie ook Van Crombrugge, 2018; Zuurmond, 2023).

Kritisch besluit: openstaan voor de waarheid als gehoorgeven aan je roeping

Deze gedachten inzake onderwijs van Simone Weil begrijp ik niet als fragmenten van een nog te ontwikkelen (christelijke) pedagogische theorie. Het zijn geen 'pedagogische kruimels', maar veeleer *eye-openers* die de praktijk en theorie van opvoeding kunnen dwingen na te denken over een al te vanzelfsprekend ego-centrisch en werkelijkheidsvreemd perspectief op vorming (Van Crombrugge & Debusschere, 2016).

Als pedagoog en christengelovige heb ik wel vragen bij de stelligheid waarmee ze het cultiveren van aandacht om ontvankelijk te worden voor de waarheid verbindt met een radicale zelfverloochening. Open staan voor de werkelijkheid en de waarheid van de werkelijkheid

kan en moet ons inziens ook inhouden open te staan voor de persoonlijke roeping: gehoor geven aan wat Gods liefde van het ik verlangt. Doorheen opvoeding en onderwijs willen we kinderen en jongeren leren open te staan voor de noden van de wereld en deze te verbinden met de eigen talenten. Wat kan en moet mijn bijdrage zijn tot 'Shalom' (Wolterstorff, 2004: cf. De Muynck & Kunz, 2021, p. 114; 143-4)? De opvoeding die gericht is op het open staan voor de werkelijkheid is dan niet alleen en zozeer afbouw van het zelf, maar ook het vormen van ontvankelijkheid voor de eigen bijdrage die het ik – en niemand anders – tot de verwerkelijking van het Rijk Gods kan spelen (Van Crombrugge & Debusschere, 2017). Dit veronderstelt niet alleen de 'gewoontevorming'

tot een zelfverloochenende aandacht, maar ook een opvoeden tot het maken van 'onderscheidingen' tussen verschillende 'goeden' en dan het 'kruis op te nemen' omwille van de liefde Gods. Leren ontvankelijk te zijn voor het andere, de ander, en de totaal Andere, sluit niet de openheid voor de eigen mogelijkheden uit. Weil dwingt ons wel te in te zien, dat wat als een persoonlijke keuze verschijnt, alleen dan een goede keuze is, als deze zich aan ons opdringt als onvermijdelijk. Opvoeden tot ontvankelijkheid is opvoeden tot luisterbereidheid en gehoorzaamheid. Aandacht voor de waarheid van de wereld sluit voor een christelijke pedagogiek ook ontvankelijkheid voor je roeping in deze wereld in.

Literatuur

- Courtine-Denamy, S. (2000/1997). *Three women in dark times. Edith Stein, Hannah Arendt, Simone Weil*. (oorspr. *Trois femmes dans les sombres temps: Edith Stein, Hannah Arendt, Simone Weil; or, Amor fati, amor mundi*). Cornell University Press.
- De Lange, F. (1991). *Totale beschikbaarheid. Het ethos van Simone Weil*. Ten Have.
- De Lange, F. (2024). *In alles tot het uiterste. Leven en denken van Simone Weil*. Ten Have.
- De Muynck, B. & Kunz, B. (2021). *Gidsen. Een Christelijke school-pedagogiek*. KokBoekencentrum.
- Houben, L. (2020). Simone Weil en de (on)vermijdelijkheid van de persoon. In Bouteglier, C. & Slootweg, T. (Eds.). *Rechtvaardigheid en creativiteit. Personalisme in recht en politiek*. (pp. 259-283). Gompel & Scavina.
- Janiaud, J. (2002). *Simone Weil. L'attention et l'action*. Presses Universitaires de France.
- Lanham, R. (2006). *The Economics of Attention. Style and Substance in the Age of Information*. The University of Chicago Press.
- Mols, Y. (2007). *Weil, truth and life: Simone Weil and ancient pedagogy as a way of life*. Institute for Christian Studies Toronto.
- Rozelle Sone, R. & Stone, L. (2013). *Simone Weil and theology*. Bloomsbury T&T Clark.
- Van Crombrugge, H. (2018). Algemene vorming in en door beroepsvorming. *Streven*, 85(2), 117-128.
- Van Crombrugge, H. & Debusschere, R. (2016). Aandacht als professionele deugd. In Houweling, L. (Ed.). *De staat van de pedagogiek. Analytisch, opbrengstgericht en visionair*. (pp. 165-178). SWP.
- Van Crombrugge, H. & Debusschere, R. (2017). Vocation-oriented professional education: between cultivating a talent and hearing the call. *Christian Higher Education*, 16(1/2), 33-46.
- Van Deursen-Vreeburg, J. (2023). *Vacare: van lectio divina naar contemplatief lezen. Ruimte vrijmaken voor persoonsvorming in het levensbeschouwelijk onderwijs*. Lit Verlag.
- Van Nieuwenhove, R. (2013). Albert Camus, Simone Weil and the absurd. *Irish Theological Quarterly*, 70, 343-354.
- Van Nieuwenhove, R. (2016). Contemplation, attention, and the distinctive nature of Catholic education. *Journal of Catholic Higher Education*, 35(2), 193-209.
- Vetö, M. (1997²; 1971). *La métaphysique religieuse de Simone Weil*. Vrin.
- Weil, S. (1954/1947). *Zwaartekracht en genade. Vertaald door Louis Thijssen. Ingeleid door Gustae Thibon*. (oorspr. *La pesanteur et la grâce*). Lannoo.
- Weil, S. (1970). *First and last notebooks*. Translated by Richard Rees. Oxford University Press.
- Weil, S. (1990/1957). *De geschonden ziel. Over de menselijke waardigheid. Vertaald, ingeleid en toegelicht door Frits de Lange*. (oorspr. *La personne et le sacré*). Ten Have.
- Weil, S. (2014³; 1966/1950). Overwegingen over de goede manier van studeren bij het onderwijs en wel met het oog op de liefde van God. In Idem, *Wachten op God*. (oorspr. *Attende de Dieu*). (pp. 73-82). Bijleveld.
- Weil, S. (2022/1949). *Verworteling. Wat we de mens verplicht zijn. Met een nawoord van Joke J. Hermen*. (oorspr. *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*). IJzer.
- Wolterstorff, N. (2004). *Educating for Shalom. Essays on Christian Higher education*. Eerdmans.
- Zuurmond, A. (2023). Thoughtful labor. Simone Weil on vocational education. *Labyrinth: An International Journal for Philosophy, Value Theory and Sociocultural Hermeneutics*, 25(1), 228-247.



Iemand tevoorschijn luisteren

De vrouw liet haar kruik staan, ging terug naar de stad en zei tegen de mensen daar: 'Kom mee, er is iemand die alles van mij weet. Zou dat niet de messias zijn?'

(Joh. 4:28-29)

Lezen: Johannes 4:1-30

Een eenzame man aan de oever van een rivier. Aan de oevers van de tijd keek hij om zich heen. Of hij zich alleen voelt, weet ik niet. Een paar vragen zorgden ervoor dat hij tevoorschijn kwam en dat deze anonieme man een gezicht voor mij kreeg. Zo moet je deze foto dan ook zien, als een voorbeeld van iemand die uit zijn eenzaamheid wordt getrokken door een luisterend oor.

Hij werd tevoorschijn geluisterd. Misschien ken je die uitdrukking. Het is een van mijn verlangens voor de kerk. Dat daar mensen gevormd worden die dit kunnen. Elkaar tevoorschijn luisteren. Dat is nog niet zo makkelijk. Doorgaans gebruiken we meer en vaker onze mond dan onze oren. Ik ook trouwens. Ik stel daarom voor dat we vandaag in de leer gaan bij onze Maker. Door heel de Bijbel heen zie je dat de Drie-enige in staat is om mensen tevoorschijn te luisteren, zodat ze worden wie ze mogen zijn. Ze worden tot verandering aangezet. Een bekend voorbeeld is het gesprek tussen Jezus en de Samaritaanse vrouw bij de put. Lees het verhaal maar eens aandachtig door en bedenk wat hier gebeurt. Ik ga er weinig over zeggen, maar laat het aan jouw luisterende vermogen.

Laat ik afsluiten met een kort citaat van pater Frans van der Lugt uit het boek *Wie ben jij, o liefde*: 'De luisteraar heeft twee naakte oren, hetgeen betekent dat hij naakt is, ofwel niets bezit terwijl hij luistert. Hij luistert naar ieder woord dat uit de mond van de ander komt alsof het een nieuw woord is waar hij voor de eerste keer naar luistert. Er is in zijn luisteren niets vooringenomens en hij denkt niet dat hij iets van de ander zal horen wat hij van tevoren al van hem wist, want zijn luisteren is gratis. In feite wil hij niets van de ander; hij wil alleen de ander met diens spreken.'

Ik bid en wens het ons toe. Dat we leren luisteren, zodat ons leven gaat stromen. Bij de een als een woeste bergbeek, bij de ander zoals deze meanderende rivier in het zachte avondlicht.

Ergens aan de Overijsselse Vecht (Nederland), 2021

Over soundbites en stilte: oefenen in aandacht

Interview met Frances Ward

The Reverend dr. Frances Ward (1959) is theologe en priester in de Church of England. Ze is actief in een lokale parochie en in theologisch onderwijs. Van 2010 tot 2017 was ze Dean van St Edmundsbury. Daarnaast is ze oblaat bij een benedictinessenabdij. Frances schreef over thema's als aandacht en de kunst van het preken, karaktervorming in een digitaal tijdperk en hoe kerkelijke tradities helpen te leven met eco-angst. Tijdens de Education, Formation and the Church conferentie in het najaar van 2024 in Utrecht sprak ze over hoe aandachtig lezen bijdraagt aan de karaktervorming van kinderen. We praten met haar over het thema van dit nummer.

Wat betekenen de begrippen aandacht en ontvankelijkheid voor u?

Aandacht is voor mij het vermogen om me op een duurzame manier te concentreren op wat er op dat moment is. De Engelse pedagoog Charlotte Mason zegt dat iemand een enorm talent en enorme capaciteiten kan hebben, maar als diegene zich niet kan concentreren en zijn aandacht ergens op kan richten, dan is dat niets waard. Aandacht is dus essentieel voor kennis.

Dat vergt training en daar ben ik door geboeid. De wereld van vandaag wordt door Zuboff 'surveillancekapitalistisch' genoemd. Aandacht wordt op zeer verraderlijke manieren gecommmercialiseerd. Ik denk dat het voor

mensen, en met name voor jongeren, buitengewoon moeilijk wordt om hun aandacht te richten op iets anders dan wat we *soundbites* of *clickbaits* noemen. Het is dus een uiterst belangrijk aspect van het onderwijs van vandaag.

Dit is een tegenculturele uitspraak. Is het niet een te negatieve motivatie om aandacht te schenken aan aandacht?

Ik zou zeggen van niet. Ik heb veel nagedacht over hoe Jezus keer op keer zegt dat wie oren heeft moet luisteren, en wie ogen heeft moet zien. In het evangelie van Mattheüs spreekt Hij met zijn discipelen over hoe je diep en goed moet luisteren. Dat dit door God aan de discipelen is gegeven, maar niet aan iedereen.



Er zijn valse profeten en religieuze leiders die graag willen zien, maar dat niet kunnen. Ik denk dat Hij zijn discipelen leerde hoe belangrijk het is om diep aandachtig te zijn. Dat is een heilige manier van luisteren, uiteindelijk naar God. Onderwijs gaat over het ontwikkelen van aandacht, concentratie, een schat aan kennis en het vermogen om die kennis te gebruiken. Maar daarachter schuilt volgens mij een heilige manier van luisteren, een diepere kennis, een diepere wijsheid zo je wilt, die ons moreel, emotioneel, psychologisch en sociaal vormt, zodat we ons tot volwaardige mensen kunnen ontwikkelen.

Uit de verwijzing naar de woorden van Jezus zou je gemakkelijk kunnen concluderen dat goed luisteren een privilege is voor de discipelen van Jezus. Is het niet erg exclusief om te spreken over heilig luisteren?

Dit is het evangelie van Mattheüs, en dat heeft een duidelijke hermeneutiek van het terechtwijzen van de Farizeeën. Ik denk dat die specifieke passage past in de redactionele lijn van Mattheüs. Ik zou zeggen dat heilig luisteren door iedereen kan worden ontwikkeld. Vaak hebben de meest eenvoudigen of de jongsten veel meer toegang tot dat soort heilig luisteren dan mensen die zijn overladen met zelfreflectie en een kritische hermeneutiek. Dus nee, ik zou niet zeggen dat dat elitair of exclusief is.

Hoe is 'aandacht' een belangrijk onderwerp voor u geworden?

Mijn aandacht wordt het gemakkelijkst getrokken door de natuurlijke wereld om me heen. Als kind verstopte ik me altijd in de natuur. Ik klom in bomen en vond geheime plekjes waar ik me één voelde met de natuur. Het voelde alsof er

een dieper ritme, een diepere realiteit was in de wereld om me heen. Mijn begrip van God begint dus eigenlijk daar. Toen ik me meer in het christendom ging verdiepen, begon ik dat te zien als de manier waarop we deelnemen aan de realiteit van God. Door ons hart en onze geest te openen met echte, diepe aandacht voor Gods Woord. Dat staat niet alleen in de Bijbel – ik zou zeggen, zoals de middeleeuwers, dat de natuur Gods tweede Bijbel is. Iemand als Pierre Teilhard de Chardin met zijn begrip van de sacramentaliteit van de wereld zegt dat onze aandacht ons in zekere zin openstelt waardoor we ontvangen wat er al is en deelnemen aan wat er al is. We staan dus open voor Gods aanwezigheid en ik denk dat dat mij van jongs af aan naar religie heeft doen neigen.

Dat is interessant. Betekent dit dat als we iets in het onderwijs zouden willen cultiveren, we dan bij de natuur zouden moeten beginnen?

Het is een goed begin. Er is nu veel onderzoek dat erop wijst dat kinderen vaak erg onbekend zijn met de natuurlijke wereld om hen heen. Dat komt deels doordat we erg instrumenteel zijn geworden ten opzichte van de wereld. Die is er om door ons te worden gebruikt. Het sacramentele besef van Gods aanwezigheid in de wereld is in de afgelopen eeuw behoorlijk afgenomen. Toen ik in Bolton woonde, een welgestelde industriestad in Lancashire, woonden we vlakbij een rivier en een bos. Op een keer ontmoette ik een paar jongens van tien jaar die mij kenden omdat ik regelmatig naar de school ging om bijeenkomsten te houden. Ik zei: kom, laten we gaan kijken of we een ijsvogel kunnen vinden. We brachten een fantastisch uur door met deze ruige kleine papegaaien en het opende hun ogen. Waarvoor? Voor wat ze nog

niet hadden meegemaakt. Ik denk dat er een vreselijke tragedie schuilt in het feit dat ze die ervaringen niet hebben gehad. De natuur is dus een heel goede plek om te beginnen.

Het is niet de enige plek. Charlotte Mason, waar ik al naar verwees, zou zeggen: begin in de klas met echt goede literatuur. Lees het gewoon hardop voor en vraag de kinderen goed op te letten bij wat je zegt. Vraag ze vervolgens om te herhalen wat ze hebben gehoord. Ze zegt dat dit een uitstekende manier is om de aandacht te trainen om dingen te onthouden. Kinderen hebben op een bepaalde leeftijd een zeer goed geheugen, dus ik denk dat het heel goed is om heel bewust de geest te trainen wanneer kinderen het meest ontvankelijk zijn.

Hoe zit het met de liturgie? Hoe verhoudt de praktijk van de liturgie zich tot in de natuur zijn?

Laat ik beginnen met de film *The Matrix*. De film gaat over de keuze om een rode pil te nemen, wat betekent dat je een vrije, onafhankelijke denker wordt in plaats van gevangen te zitten in de Matrix, een soort grote machine waar iedereen op is aangesloten. Het nemen van de rode pil is een begrip geworden, waarmee mensen bedoelen dat ze geen vertrouwen meer hebben in instellingen, de belangrijkste media, het onderwijssysteem of wat dan ook, en zeer vatbaar worden voor manipulatie door invloeden op internet. Ik denk dat het christendom daar een aantal heel belangrijke dingen te zeggen heeft. In plaats van iemand te worden die op existentialistische wijze zijn eigen realiteit moet creëren, lijkt het mij dat het christendom zou kunnen zeggen: nee, Jezus is de weg, de waarheid en het leven. Het is met andere mensen in de kerk dat we ontdekken wat de

echte werkelijkheid is. Het samen uitspreken van woorden die vaak worden herhaald en uit het hoofd worden geleerd is een manier om jezelf te verankeren in de werkelijkheid van de liefde van God. Dat is waar liturgie belangrijk wordt. Ik spreek vanuit een Anglicaans-katholiek perspectief, waarin de liturgie op zichzelf iets heiligs is omdat ze door de eeuwen heen is ontwikkeld en je meeneemt op een weg van berouw, lofprijzing, luisteren, het ontvangen van de communie, gezegend worden en bevrijd worden van zonden. Je gaat een weg die je samenbrengt met andere mensen als het lichaam van Christus. Het betekent ook dat we aandachtig luisteren naar de God van liefde door middel van die liturgie. Ik zou zeker zeggen dat de liturgie cruciaal is voor een heilige luisterhouding en het beste tegengif voor sommige van de zeer beangstigende ideologieën die vandaag de dag in de wereld heersen, met name voor onze jongeren.

Dat betekent dus dat de houding van luisteren iets te maken heeft met het besef dat er een cirkel om je heen is of boven je.

Ik zou de metafoor van een orkest willen gebruiken. We zijn geen individuen. Nou ja, we zijn wel individuen, maar we zijn niet individualistisch. Het woord 'individueel' betekende in het Engels oorspronkelijk 'onafscheidelijk van'. We horen dus bij elkaar. We maken deel uit van iets groters en dat is uiteindelijk onze deelname aan God, zou ik zeggen. Deel zijn van een lichaam betekent dat we een collectief bestaan hebben. In plaats van autonoom, zijn we heteronoom. De liturgie helpt ons te beseffen dat wanneer we in een orkest spelen, waarin we misschien fluit, drums of hobo spelen, iedereen ons nodig heeft. We moeten

heel goed luisteren om bij te dragen en iets te produceren dat groter is dan wijzelf. Het orkest speelt een stuk van Bach of Beethoven en het doel is de uitvoering. Die is in een oogwenk voorbij, maar het orkest heeft iets wonderbaarlijks en moois gecreëerd. Het lijkt mij dat God ons daartoe roept wanneer we deelnemen aan de liturgie. Het is jezelf verliezen in iets groters, in een groter leven. Als we ons leven willen behouden, zullen we het verliezen. En als we ons leven verliezen in iets groters, dan vinden we onszelf daarin terug.

Er lijkt een soort paradox in te zitten. Wanneer we deelnemen aan een grotere gemeenschap is er een houding van ontvangen, maar er is ook actieve productie, zoals in de metafoor van het orkest.

Ik zou zeggen dat aandacht tegelijkertijd zowel passief ontvangen en luisteren is, als het geven van concentratie, het geven van focus en het geven van een zich ontwikkelend oordeel over wanneer je een bijdrage moet leveren. Maar de bijdrage wordt verrijkt door wat je hebt ontvangen. Het is dus als een voortdurend gesprek. Er is een geven en nemen en op dezelfde manier is er passiviteit en activiteit, of iets proactiefs en reactiefs dat tegelijkertijd plaatsvindt. Dat je in een orkest zit en je bent helemaal in de muziek verdiept, maar je werkt ook heel hard om te weten wanneer je weer moet spelen omdat het anders helemaal misgaat, dat vind ik niet paradoxaal. Ik denk dat dat juist laat zien hoe complex we als geschapen wezens zijn.

Wat zouden we als voorgangers, opvoeders en leraren in deze tijden prioriteit moeten geven?

De belangrijkste les is om zoveel mogelijk te doen om de rijkdom van de aandacht op alle

mogelijke manieren te vergroten. Ik denk dat er allerlei verschillende manieren zijn waarop we kinderen en jongeren kunnen betrekken en dat zo spannend, interessant en diepgaand mogelijk kunnen maken. Daarbij hoeven we niet bang te zijn om te praten over ontzag, betovering en verwondering, over God. Dat is het uitgangspunt. Zodat kinderen dat gevoel van verwondering, en uiteindelijk van liefde, niet verliezen. Ik denk dat als kinderen eenmaal een soort introductie hebben gehad, het nooit meer weggaat. Het kan misschien een smeulend vuurtje worden, maar het kan later in het leven weer worden aangewakkerd als het er in het begin is. Het vergt dus niet al te veel verbeeldingskracht om te denken: oké, ik bevind me in deze situatie. Hoe kan ik hier de verbeelding prikkelen? Hoe kan ik een gevoel van verwondering opwekken of gewoon naast kinderen staan terwijl ze deze prachtige wereld verkennen?

Veel mensen bevinden zich in een soort 'versnelling', zoals Hartmut Rosa dat noemt. We hebben altijd haast en reageren onmiddellijk op wat er van ons gevraagd wordt. Mensen worstelen met tijd. Wat kunnen we bijdragen aan de komende generatie om dieper of aandachtiger met tijd om te gaan?

Wat me meteen te binnen schiet, is wandelen en tijd nemen in de natuur. En ook het ontwikkelen van methoden voor contemplatie, heilig luisteren, stil en rustig kunnen zijn, een kaars aansteken, misschien zelfs in het donker, en contempleren en gewoon stil zijn, al is het maar een paar momenten per dag. Zodat tijd niet de grote controleur wordt, maar wij de controle hebben. Mensen staan tegenwoordig onder zo'n druk dat het erg moeilijk is. Het is

erg moeilijk om die druk te weerstaan, maar het is niet gezond. Ik denk dat je moet kunnen zeggen: nee, ik neem nu vijf minuten voor mezelf, of ik ga twintig minuten rustig zitten, of ik ga een wandeling maken. Genieten van de wereld is een manier om te zeggen: ik verzet me tegen de totale druk die op me wordt uitgeoefend om te presteren en te produceren. Ik denk dat dat in ieder geval een begin is.

Er zijn misschien wel fundamentele dingen die volwassenen moeten doen. Nadenken: is dit echt waar mijn leven om draait? Ga ik echt de rest van mijn leven zo doorbrengen of moet ik radicalere veranderingen doorvoeren?

U spreekt over ontvankelijkheid in relatie tot de vreugde en schoonheid van de wereld en van God. Ik vraag me af hoe deze vorm van ontvankelijkheid ook verband houdt met ervaringen van pijn. Als je meer openstaat voor wat er om je heen is, dan zie je ook mensen lijden, de aarde lijden.

Ik denk dat ze met elkaar verbonden zijn. Hoe opener we zijn, hoe ontvankelijker we zijn voor de extreme pijn van de wereld. In die mate dat het overweldigend kan worden, en ik denk dat dat ook iets is wat veel jonge mensen en volwassenen voelen. Ik heb geschreven over eco-angst en hoe alomtegenwoordig en beangstigend dat kan zijn, en ook hoe volledig verlammend. Het is essentieel om hoop en een gevoel van vreugde levend te houden. Het lijkt een beetje op mijn antwoord over de paradox van tegelijkertijd actief en passief zijn. Ik denk dat openstaan voor bijvoorbeeld het lijden in Gaza zonder te weten wat je eraan kunt doen behalve bidden, in evenwicht moet worden gehouden door hoop. Dat alles uiteindelijk in Gods handen ligt.

Het klooster in...

Hoe wekken we ontvankelijkheid voor de Heilige?

Monniken en monialen in Nederland sterven langzaam uit. Daarentegen zitten de gastenhuizen van kloosters vol. Er zijn allerlei theorieën over wat deze kloosterbezoekers drijft. Zoals: de moderne westerling die op zoek is naar rust, bezieling, de zin van het leven. Vaak staat daarbij de 'zoekende mens' centraal. Maar waar gaan die mensen op zoek? Waar hopen ze iets te vinden? Wat zijn die kloosters voor heilige huisjes?

Eén van die hedendaagse zoekers ben ikzelf: een getrouwde kloosterling in de neo-monastieke leefgemeenschap van Klooster Nieuw Sion. Een plek waar veel mensen zeggen iets van het heilige te proeven. En dat fascineert me: wat maakt dat mensen op sommige plekken ontvankelijker lijken te zijn voor de Heilige? God is krachtig, machtig, onze Schepper. Hij kan ons net zo goed in een grijze kubus vol orderpickers een Godservaring geven, als in een majestueuze kathedraal. We kunnen God niet vastleggen. Toch staan de meeste mensen meer voor Hem open in een kathedraal dan in een distributiecentrum. Blijkbaar doet de fysieke plek ertoe. In dit artikel verken ik met u de vraag: "Waar vinden we de Heilige?" Daarbij bespreek ik zes kenmerkende elementen van Klooster Nieuw Sion als mijn fysieke praktijkplek.

Een contextschets van Klooster Nieuw Sion: begin 1900 vestigden zich cisterciënzer monniken boven de rivieren in de buurt van Deventer. Ze bouwden een kloostercomplex waar ze in de hoogtijdagen met zo'n zestig monniken

woonden. Het aantal broeders liep in de laatste decennia sterk terug en in 2015 woonden er nog maar acht broeders. Zij besloten de abdij te verlaten en op Schiermonnikoog een nieuw klooster op te bouwen. De oude abdij hebben zij verkocht aan een lokaal initiatief dat de traditie van de broeders in nieuwe vorm wilde voortzetten: Stichting Nieuw Sion. Sinds 2018 woont er een oecumenische leefgemeenschap in het klooster die bestaat uit zowel jongeren als ouderen, zowel alleenstaanden als gezinnen en zowel werkenden binnen als buiten het klooster. Dankzij de inzet van meer dan tweehonderd vrijwilligers kunnen gasten in het klooster overnachten, is er een bloeiende moestuin, siertuin en wordt het monumentale pand onderhouden. Het hart van het klooster zijn de vier getijdengebeden per dag, met in elk gebed een moment van zeven minuten stilte.

Wat de meeste mensen als eerste opvalt in ons klooster is de rust. Een gast loopt vanaf de drukke weg, via de parkeerplaats, een bomenlaan op. In de kerk en de gangen is het



stil, en dan ook nog zeven minuten stilte in elk getijdengebed. Stilte is een kernwaarde binnen Klooster Nieuw Sion die we koesteren en beschermen. "Er is al zoveel geluid en gepraat in de wereld, hier willen we stil zijn," zegt mijn medebewoner tegen zijn zoontje. Regelmatig geven mensen terug dat ze in die stilte iets van het Heilige ervaren. Het overkomt hen. Een fysieke plek van rust en stilte maakt ontvankelijk.

Dat brengt ons bij het eerste element van een plek die ontvankelijkheid aanmoedigt: stilte. Met daarbij de kanttekening dat die stilte in eerste instantie niet altijd aanmoedigend wordt ervaren. Stilte die ontvankelijk maakt voor de Heilige, maakt ook ontvankelijk voor alle onrust vanbinnen. En die stoppen we liever weg. Een korte adempauze is prima. Maar meerdere dagen in die stilte verblijven? Menig kloostergast kent de frustraties en vluchtneigingen die dan naar boven komen. Toch even wat berichtjes lezen, drie boeken lezen of iets anders productiefs doen om jezelf af te leiden. Alles om maar niet echt stil te hoeven worden. Pas na een poosje lukt het om die gedragingen ook los te laten en ons hart bloot te leggen. Ware ontvankelijkheid is niet alleen gericht op God en de ander, maar vraagt ons ook om onszelf in de ogen te durven kijken.

Om die weggestopte gedachtes en gevoelens te doorleven, is een tweede helpend element: een veilige plek. Een plek waar je niet gestoord wordt als je stil wilt worden. Een plek waar je rustig kan wennen, zodat je je ermee vertrouwd voelt. En een plek waarvan je weet hoelang je daar kan en mag zijn. De begrensdheid van ons klooster en haar stilte bieden de veiligheid om open te durven staan.

Een derde element in dit klooster dat onze ontvankelijkheid wekt, is de aandacht voor het

fysieke. In de kerk bidden we met ons lichaam; we knielen, buigen, ruiken wierrook, slaan een kruisje of openen onze handen. En ook daarbuiten doen we veel met onze handen, bijvoorbeeld in de tuin. We voelen de gewassen, plantenzaden, ruiken de aarde. Het klinkt misschien hippieachtig. Maar zou het zo kunnen zijn dat ons lichaam ons aan de hand kan nemen naar een ontmoeting met de Heilige? Ons lijf geeft letterlijk handen en voeten aan onze ontvankelijkheid. Zien we ons lichaam als instrument waarmee we presteren, dat zo efficiënt mogelijk moet werken? Of zien we ons lichaam als de heilige tempel waarin we Gods Geest ervaren?

Als vierde zie ik groeiende ontvankelijkheid binnen de kloosterpoort tijdens rituelen. We branden kaarsen als teken van gebed, beleven de hoogfeesten aan de hand van eeuwenoude rituelen, wensen elkaar vrede en elke dag zingen we dezelfde lofzangen van Zacharias, Maria en Simeon. Zoals iedereen zijn dagelijkse rituelen heeft: het nieuws lezen bij je ontbijt, appjes beantwoorden als je staat te wachten, elkaar groeten op straat. Die rituelen vormen ons en sturen onze blikrichting; of het nu de sneltoets naar je nieuwsapp is of een profetische lofzang. Rituelen bepalen een groot deel van waar je ontvankelijk voor bent. Vanzelfsprekend en uitzonderlijk tegelijk is hoe de rituelen in een klooster allemaal bewust gekozen zijn met aandacht voor God en elkaar.

Dan is als vijfde: de natuur en de architectuur. Het klooster ligt in een bos en is omringd door een aantal prachtige tuinen. Die natuur maakt verwondering los. Net zoals de gebouwen die met aandacht zijn vormgegeven. Waar we ook zijn, onze omgeving opent ons onbewust voor diepere waarden. Een distributiecen-

trum richt ons op efficiëntie, een kantoor met weinig ramen op concentratie en hoge kerken op onze kleinheid en Gods grootheid. Wanneer we willen groeien in ontvankelijkheid, doet ook op deze manier onze fysieke ruimte ertoe. Waar wil onze omgeving ons voor openen?

Tot slot is er het kloosterritme dat bijdraagt aan ontvankelijk zijn. Waar meestal onze afspraken, de school van je kinderen of je werk je dag bepalen, bepalen hier de getijdengebeden het ritme. De tijd met God is het ankerpunt, de rest moet zich daarnaar voegen. Die prioritering helpt om door een dag heen ontvankelijk te zijn voor Hem.

Stilte, fysieke veiligheid, lichamelijkeheid, rituelen, natuur en architectuur, ritme; ze dragen in ons klooster allemaal bij aan een hoge mate van ontvankelijkheid. Zijn het ingrediënten waarmee je een recept kan bereiden voor een ontmoeting met God? Nee, zoals eerder gezegd: we kunnen God als Heilige niet instrumentaliseren of vastleggen. Wel helpen deze elementen om onze focus te verleggen en onze ontvankelijkheid te richten. Onze fysieke omgeving doet ertoe. Zoals mijn bureau met een oplichtende telefoon, een piepje van mijn laptop en allerlei folders en enveloppen mij openen voor signalen van buiten, zo roepen de zware klokslagen, de schoonheid van de gebedsruimte en de veilige stilte mij elke dag op om mij te openen voor Gods Geest vanbinnen. Laat het een uitnodiging zijn om niet alleen een klooster, maar ook onze fysieke kerken en huizen zo in te richten, dat we ons uitgenodigd weten tot ontvankelijkheid voor de Heilige.

In het volgende nummer:

Verschuivende bakens: Leidinggeven in complexe kerkelijke landschappen

Generaties lang werd kerkelijk leiderschap uitgeoefend als een functie of rol in redelijk afgebakende sociale en religieuze gemeenschappen. De benodigde vaardigheden en persoonlijke eigenschappen waren wel duidelijk. De leider bracht stabiliteit in de gemeenschap en onderhield trouw de traditie.

Dit plaatje is niet meer houdbaar. Geloofsgemeenschappen zijn diverser. Grenzen zijn vager, meer fluïde. Omgang met traditie is niet meer vanzelfsprekend. Allerlei hybride interkerkelijke vormen van samenwerking en vernieuwing ontstaan midden in een seculariserend landschap, gehavend door kerkelijke krimp. Deze nieuwe kerkelijke landschappen zijn bijzonder complex. Hoe kunnen kerkleiders in dit nieuwe landschap een wegwijzer ten goede zijn?

Deze veranderingen komen vaak via digitale technologieën, die niet zelden tot sociale, politieke en ook religieuze polarisatie leiden. Kerkleiding is geroepen hierin verschil te maken door de rol van de kerk en de gelovige in dit landschap te duiden (sensemaking), en vorm te geven in symbool en ritueel (liturgisch leiderschap). De onderliggende vraag is die van religieuze identiteit. Wie of wat is de kerk in de hedendaagse samenleving? Welke rol speelt kerkleiding in het vormgeven, bewaren, en vernieuwen van de religieuze identiteit van de kerk (identiteitsleiderschap)? De bijdragen van het volgende nummer bespreken deze dimensies vanuit verschillende invalshoeken.

Themaredactie: Jack Barentsen

Einde Handelingen

Helaas komt er na 52 jaargangen een einde aan het tijdschrift *Handelingen* (*Tijdschrift voor Praktische Theologie en Religiewetenschap*). Hoewel de redactie zich de afgelopen jaren zich sterk heeft gemaakt voor de vernieuwing van tijdschrift en de betrokkenheid van diverse opleidingen, is het niet mogelijk gebleken om in het redactiewerk de nodige continuïteit te garanderen. Redactiewerk kost logischerwijs inzet, tijd, betrokkenheid, en ook geld. Het blijkt dat in het huidige universitaire en wetenschappelijke klimaat binnen de betrokken faculteiten en onderzoeksgroepen geen prioriteit gelegd kan worden bij *Handelingen*. Zowel de financiële ondersteuning van ons mooie blad, als de invulling van de (hoofd)redactie staan daardoor onder grote druk. Dat maakt de redactie besloten heeft per 1 januari 2026 te stoppen met het (laten) uitgeven van *Handelingen*. Het volgende, vierde nummer van de huidige jaargang zal daarom het allerlaatste nummer zijn.

Handelingen levert een waardevolle bijdrage aan het professionele handelen van pastores, geestelijk verzorgers en andere betrokken academici, die de reflectie op de religieuze en levensbeschouwelijke aspecten van hun eigen beroepspraktijk willen verdiepen. *Handelingen* wil enthousiaste professionals een inhoudelijke oriëntatie bieden voor hun omgang met kerkleden, cliënten of personeel op terreinen van geloof, spiritualiteit, zingeving, levensoriëntatie en gemeenschapsvorming.

Redactie

dr. Frank G. Bosman, dr. Jorge Castillo Guerra, drs. Harry Harmsen
(webredacteur), dr. Erica Meijers, prof.dr. Hans Schaeffer,
prof.dr. Martijn Steegen, prof.dr. Theo van der Zee (hoofredacteur)

Redactiesecretariaat

Francisca Folkertsma-Huizer MA
Dick Ketstraat 79
6717 NZ Ede
redactiesecretariaat@handelingen.com

Vormgeving

Frank de Wit, Zwolle

Druk

Pumbo.nl

Foto's

Omslag en foto's: Jan Buitinga, Klooster Nieuw Sion
Beeldmeditatie: Maarten Boersema

Online, download en on demand

Handelingen verschijnt viermaal per jaar en is gratis online te lezen en te downloaden via www.handelingen.com of www.radbouduniversitypress.nl.
Het is tevens mogelijk via deze websites een gedrukt exemplaar te bestellen.

Nieuwsbrief

Blijf op de hoogte van nieuwe nummers via onze nieuwsbrief.
Aanmelden hiervoor kan op de website van *Handelingen*.

ISSN 1876-8024
E-ISSN 2773-2096

**RADBOD
UNIVERSITY
PRESS**

Handelingen wordt gepubliceerd in Diamond Open Access met de volgende Creative Commons-licentie: Attribution-4.0-International (CC BY 4.0). Deze licentie houdt in dat het kopiëren, distribueren, vertonen en uitvoeren van het werk en afgeleide werken is toegestaan op voorwaarde van het vermelden van de oorspronkelijke auteur(s) en bron.

