



Venster

Begin september. Mijn hart leek even stil te staan. In het nieuws werd de foto vertoond van een kleuter, liggend in de branding aan het strand van de Turkse badplaats Bodrum. Het blijkt de driejarige Aylan Kurdi die samen met zijn broertje, vader en moeder uit Syrië vluchtte en de gevaarlijke overtocht over de Middellandse Zee maakte. Alleen zijn vader overleefde de korte reis van amper vijf kilometer. De foto van het dode jongetje aan het strand is schokkend. ‘Waar is God?’, vraag je je af. ‘Hij maakte de foto’, zo lijkt mij het enig mogelijk antwoord. Zo’n foto is immers een spiegel die ons voorgehouden wordt; een icoon, niet alleen omdat de foto de onmacht symboliseert van Europese landen om een antwoord te geven op de horror van de vluchtelingenproblematiek. Het is een icoon, omdat de afbeelding ook een venster op de eeuwigheid biedt; iets dat de kijker persoonlijk tot in zijn ziel raakt en hem – wellicht – in contact brengt met God. Natuurlijk hier vooral ontzet en sprakeloos.

Het spreken over God met kinderen – vaak in beelden – is het thema van deze editie van *Handelingen*. Al lezend worden daarbij enkele verrassende inzichten duidelijk. Soms lijkt het dat het spreken over God een patent is dat bij theologische faculteiten berust. Dat overschat echter het vermogen van theologen om over God te kunnen spreken en het onderschat het vermogen van kinderen om dat juist wel te doen. Bovendien staan kinderen soms voor dezelfde vragen en taken die volwassenen kennen: het omgaan met verlies, het toelaten van de dood of het vinden van taal voor wat echt betekenis heeft. Daarover leren spreken of daarnaar leren kijken is bovendien niet per definitie een zaak die alleen in catechese of liturgie beoefend wordt. Kinderen beginnen te spreken waar theologen moeten zwijgen: bij de even fundamentele als eenvoudige vraag ‘Waar is God?’. In die zin valt er voor ons veel te leren van de wijze waarop kinderen God presenteren: inductief, dialogaal, beeldend, spelend en uitdagend. Een mooie grondhouding om deze editie van *Handelingen*, samengesteld door Annemie Dillen en Jos de Kock, te lezen. <

*Hans (prof.dr. J.B.A.M.) Schilderman is hoofdredacteur van Handelingen en hoogleraar Religie en Zorg aan de Faculteit Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen.
h.schilderman@fr.ru.nl*







Theologiseren met kinderen

Recente ontwikkelingen

Dit nummer van *Handelingen* over 'theologiseren met kinderen' wil laten kennismaken met nieuwe lijnen in onderzoek en vaak onbekende praktijken. Het begrip 'theologiseren met kinderen' roept bij velen spontaan heel wat vragen op. Wat is 'theologiseren'? Wie wordt tot de groep 'kinderen' gerekend? En verder zijn er vragen over het waar, het waarom en het hoe. In deze inleiding geven we wat toelichting bij de eerste twee vragen.

De keuze van de thema's en benaderingen die aan bod komen hangt samen met de tijd en de context waarin dit nummer ontstaan is. In een gelijkaardig nummer van dit tijdschrift uit 2008 kwamen andere aspecten aan bod. Vermoedelijk zullen er binnen vijf of tien jaar weer andere elementen op de voorgrond staan.

Met, over, van, voor

Het gaat bij theologiseren over het reflecteren over God, de mens en de wereld en hun onderlinge verhoudingen. Het begrip 'theologiseren met kinderen' lijkt sterk op het veel bekendere concept 'filosoferen met kinderen', maar met

andere accenten. Centraal staat de visie op het kind als waardevol, als competent subject. In het concept 'theologiseren met kinderen' staat de dialoog, de interactie centraal en wordt gefocust op het proces dat vaak binnen een didactische context wordt opgezet.

Dit wordt ook theologisch onderbouwd in een 'theologie over kinderen'. Heel wat auteurs zijn in de Bijbel en de theologiegeschiedenis op zoek gegaan naar aanknopingspunten voor het theologisch spreken over kinderen. Daarbij komen verschillende visies naar voren – ook visies op kinderen als kwetsbare potentiële slachtoffers of als onwetende lege vaten die gevuld moeten worden met kennis. Deze visies staan enigszins haaks op het uitgangspunt van theologiseren met kinderen. Of anders gezegd: wanneer geloofscommunicatie louter eenrichtingsverkeer is ►

< Scène uit videopresentatie 'Here & Elsewhere' van Kerry Tribe, 2004





en uitsluitend de vorm krijgt van ‘geloofsoverdracht’, kan het bezwaarlijk onder de noemer ‘theologiseren met kinderen’ geplaatst worden.

Machteld Reynaert gaat in haar bijdrage uitgebreid in op theologische visies over kinderen. Ook bij andere auteurs duiken elementen op van een theologie over kinderen. In de bijdrage van Jos de Kock gaat het in mindere mate over wat je theologisch over kinderen kunt zeggen, maar wel over een theologische visie over openbaring. Ook ervaringen van kinderen kunnen ons tot God brengen, zo stelt hij. In dit nummer wordt duidelijk dat een ogenschijnlijk heel praktisch concept als ‘theologiseren met kinderen’ heel wat diepere theologische vragen oproept.

De visie op kinderen als competente subjecten die zelf in dialoog kunnen gaan met elkaar en met volwassenen wordt verder onderbouwd op basis van onderzoek over de ‘theologie van kinderen’, of ook de spiritualiteit van kinderen. Kinderen hebben zelf visies en ervaringen, belevingen die spiritueel of religieus genoemd kunnen worden en die recent meer en meer via empirisch onderzoek en via ervaringsberichten in academisch theologische werken naar voren komen.

Een vierde begrip naast theologie ‘met’, ‘over’ en ‘van’ kinderen is ‘theologie voor kinderen’. Als geloofscommunicatie met kinderen meer wil zijn dan enkel kinderen laten spreken of ervaren wat al in hen is (theologie of spiritualiteit van kinderen), dan is er ook nood aan een aanbod: theologie voor kinderen. Dit aanbod kan vrij eenzijdig van bovenaf worden opgelegd (klassieke modellen van geloofsoverdracht van volwassenen naar kinderen), maar kan ook in dialoog en in ‘theologiseren met kinderen’ aanbod komen. De moeilijkheid blijft om een goede

verhouding te vinden tussen eigen inbreng van kinderen, en didactische en inhoudelijke sturing of leiding. Dan stoten we op vragen over het ‘hoe’ en komt ook de machtsvraag naar voren.

Kinderen en jongeren

Als uitgangspunt voor dit nummer bedoelen we met kinderen iedereen die niet onmiddellijk onder de categorie volwassenen valt. ‘Kinderen’ wordt ook als verzamelterm voor kinderen en jongeren gebruikt. Waar de grens ligt tussen kinderen en jongeren is overigens niet altijd even duidelijk. Sofie Raes en Bert Roebben spreken in hun bijdrage in dit nummer over de leeftijd van 15 jaar. Anderen zullen de grens rond 12 jaar leggen. De vraag naar leeftijden is echter van secundair belang. Het basisidee achter theologiseren met kinderen of jongeren is dat hun eigen bijdrage waardevol is en dat dialoog centraal moet staan. In de praktijk denken velen dat jonge kinderen (onder de 6 jaar) daar niet toe in staat zijn. Heel wat recent onderzoek toont echter het tegendeel aan (Bucher et al. 2008; Kammeyer 2009). Voor jongeren lijkt de eigen bijdrage evidentier – maar in de praktijk dan weer best moeilijk.

Niet alleen zijn leeftijdsgrenzen moeilijk aan te geven wanneer het gaat over theologiseren met kinderen. Ook het verschil tussen spiritualiteit, religie en theologie of theologiseren is niet altijd even duidelijk. Meestal wordt de term spiritualiteit gebruikt in een bredere betekenis dan theologiseren. Nette Falkenburg verwijst in haar bijdrage over spiritualiteit van kinderen in palliatieve settings op de consensusdefinitie van de Pools-Amerikaanse arts Christina Puchalski (2009). Daarbij gaat het over het zoeken naar be-



tekenis en over verbondenheid ‘met het zelf, met anderen, met de natuur en met het significante en het heilige’. Wanneer gesproken wordt over spiritualiteit van kinderen gaat het meestal over onderzoek naar de eigen beleving, zowel verbaal als non-verbaal, van kinderen. Wanneer de term theologiseren gebruikt wordt, is dit meestal in de context van geloofscommunicatie en klinkt een specifiek religieuze connotatie door.

In de recente literatuur over theologiseren met kinderen klinkt de vraag wat het verschil is tussen ‘religieuze beleving’ of ‘religie’ en ‘theologiseren’ als een vorm van metareflectie, en of je elke vorm van religieuze communicatie ook theologiseren kunt noemen, ook wanneer het kind of de jongere zelf ongelovig is (Dressler 2014, met een reactie van Büttner 2015). Deze vragen leiden tot de kern van wat religie en theologie is, en krijgen – zoals meestal het geval is – uiteenlopende antwoorden, die elders verder geëxploreerd moeten worden.

In dit nummer hanteren we theologiseren met kinderen in een brede betekenis, in het bijzonder in verwijzing naar didactische settings en naar wetenschappelijk onderzoek over de eigenheid van het denken van kinderen over religieuze thema’s.

Eigen accenten

Henk Kuindersma leidt de lezer langs de verschillende recente ontwikkelingen omtrent theologiseren met kinderen – in het Duits ook wel aangeduid met ‘*Kindertheologie*’. Zijn bijdrage sluit dit themanummer af, als overzicht en aanvulling op de eerdere bijdragen. De andere auteurs leggen elk eigen accenten. Nette Falkenburg laat in haar bijdrage zien hoe kinderen die

ongeneeslijk ziek zijn op vele manieren omgaan met spirituele vragen. Het terrein van spirituele zorgverlening voor kinderen in ziekenhuizen is zowel binnen het onderzoek over spirituele zorg in medische contexten als over kinderen en spiritualiteit een vaak vergeten terrein (zie ook Vandenhoeck & Dillen 2014). De bijdrage van Falkenburg laat zien hoe spiritualiteit voor veel kinderen heel belangrijk is.

Aan de KU Leuven is recent een doctoraat geschreven waarin de spiritualiteit van kinderen in Malawi belicht wordt, met het oog op het verbeteren van spirituele zorg in ziekenhuizen (Kantembe 2015). Een vergelijking van het artikel van Falkenburg met de inhoud van dit proefschrift toont aan dat de manier waarop kinderen spiritualiteit beleven inhoudelijk verschillend is binnen deze internationale contexten en sterk afhankelijk is van wat kinderen meekrijgen binnen de thuiscontext en in hun bredere culturele omgeving. Het gegeven dat spiritualiteit een belangrijke rol speelt in hun leven en ondersteuning verdient op een niet dwingende of manipulerende manier, komt echter in beide onderzoeken naar voren.

Machteld Reynaert toont vervolgens aan hoe macht altijd een rol speelt in het theologiseren met kinderen en hoe macht daarbij op positieve en negatieve wijze kan aangewend worden. Vervolgens laten Sofie Raes en Bert Roebben recente ontwikkelingen in het domein van de jongerentheologie zien en vergelijken ze dit met kindertheologie of theologiseren met kinderen.

Daarna brengen Naïma Lafrarchi en Hans Van Crombrugge een reflectie over de mogelijkheden van theologiseren met kinderen binnen de islam. Ze richten zich daarbij vooral op de





schoolcontext en verwijzen daarbij naar recente evoluties in Maleisië. Op die manier komt de bredere internationale context in dit nummer eveneens aan bod.

Katie Velghe initieert de lezer in het concept *Godly Play*. Hoewel deze benadering al enkele decennia bestaat, is de introductie in Vlaanderen en Nederland van zeer recente datum. Er valt over *Godly Play* veel meer te zeggen, maar de lezer kan hier alvast proeven van wat deze vorm van geloofscommunicatie betekent.

Ten slotte is er een wetenschappelijke bijdrage van Jos de Kock waarin hij aantoont hoe onderzoek over kindertheologie of theologiseren met kinderen een vorm van 'construerende theologie' is. Hiermee bedoelt hij dat in de fase van het waarnemen, een onderdeel van de praktische theologie, een zeer belangrijke bijdrage tot de theologie wordt geleverd. Deze bijdrage laat zien hoe het bestuderen van de eigen visies van kinderen en jongeren leidt tot diepgaande theologische vragen en visies. Zo wordt duidelijk dat er niet enkel theologische visies aan de oorsprong liggen van theologiseren met kinderen en de toegenomen aandacht hiervoor, maar dat deze praktijk en het onderzoek ernaar eveneens leiden tot theologische visies.

Het belooft een zoektocht te worden met meerdere lagen voor wie in dit nummer van *Handelingen* op zoek gaat naar trends, ontwikkelingen en visies omtrent kinderen en theologie. <

Literatuur

Bucher, A.A., Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Schreiner, M. (ed.) (2008). Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. *Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband*

Kindergarten. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart: Calwer Verlag.
Büttner, G. (2015). Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums und des Glaubens. *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer Verlag.

Dressler, B. (2014). Zur Kritik der 'Kinder- und Jugendtheologie'. *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 111, 2014, nr. 3, 332-356.

Handelingen. Tijdschrift voor Praktische Theologie, 2008/1. Themanummer: Theologiseren met kinderen. Editieredactie: Evert Jonker & Alma Lanser-van der Velde. Kampen: Kok ten Have.

Kammeyer, K. (2009). 'Lieber Gott, Amen!'. *Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern*. Stuttgart: Calwer Verlag.

Kantembe, P. (2015). *Nurturing Children's Spirituality in Hospitals: Childhood Studies and their Theological Implications for Hospital Chaplaincy in Malawi*. Niet uitgegeven doctoraatsproefschrift in de theologie, KU Leuven.

Puchalski, C. et al. (2009). Improving the quality of spiritual care as a dimension of palliative care: the report of the Consensus Conference. *Journal of Palliative Medicine* 12, 885-904.

Vandenhoeck, A., Dillen, A. (2014). Anders en toch gewoon. Uitdagingen voor pastorale zorg op een pediatrie ziekenhuisafdeling. *Collationes: Vlaams Tijdschrift voor Theologie en Pastoraal* 44 (2), 123-135.

Annemie Dillen (prof.dr. A.) is als hoogleraar verbonden aan de Onderzoekseenheid pastoraaltheologie en empirische theologie van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven, België.
annemie.dillen@theo.kuleuven.be

Jos (dr. A.) de Kock is godsdienstpedagoog en als universitair docent Praktische theologie verbonden aan de Protestantse Theologische Universiteit. Hij is onderzoeker bij het Onderzoekscentrum voor Jeugd, Kerk en Cultuur en hoofdredacteur van Journal of Youth & Theology.
adekock@pthu.nl

Omgaan met de spiritualiteit van kinderen in de palliatieve zorg

Zieke kinderen roepen veel emotie op. Bij ouders en familieleden, maar ook bij de bredere omgeving. Een kind mag niet lijden; we willen het beschermen tegen alles wat pijn doet en bang maakt. In de kindziekenhuizen wordt duidelijk dat veel kinderen desondanks op talloze manieren worden geconfronteerd met (chronische) ziektes, levensduurbeperkende aandoeningen en zelfs de dood. Met hen krijgen ook hun gezinnen en families te maken met angst en onzekerheid.

Ouders proberen op eigen wijze hun kinderen die te maken krijgen met ziekte en dood te ondersteunen en te begeleiden, vaak geholpen door gespecialiseerde hulpverleners als psychologen, pedagogisch medewerkers, maatschappelijk werkers en geestelijk verzorgers. Toch zijn het vaak eerder de patiënten die hun ouders door de ziekenhuisopname leiden, dan andersom.

De veerkracht van kinderen is enorm. Dat kinderen zelf de weg wijzen in de omgang met ziekte en dood blijkt in de dagelijkse praktijk van de ziekenhuisopname en uit de verhalen van ouders. Ook op het gebied van de spiritualiteit. De voorbeelden die in het vervolg van dit artikel genoemd worden zijn daarop gebaseerd.

Spirituele beleving

De vraag naar de spirituele beleving van kinderen wordt met name urgent in de palliatieve zorg, als genezing niet meer vanzelfsprekend is en de dood een mogelijke uitkomst van de ziekte is (Himmelstein 2006). In academische kindziekenhuizen is dit dagelijkse werkelijkheid bij kinderen met een levensbedreigende en -beperkende chronische ziekte, maar ook bij hen die te maken krijgen met acuut lichamelijk falen.

Palliatieve zorg voor kinderen (0-18 jaar) vraagt om een actieve en totale benadering van het kind en het gezin (Bruntink 2007, 260). Spiritualiteit wordt daarbij genoemd als een van de centrale dimensies in de kinder-palliatieve zorg (*WHO Definition of Palliative Care*). Toch is de





verlegenheid ten aanzien van die spiritualiteit groot, zelfs in landen waar religie en geloof nog steeds een prominente rol spelen in de samenleving, zoals in de Verenigde Staten (Hufton 2006).

Spiritualiteit kent vele definities; in de medische setting is de consensusdefinitie van Puchalski (2009) goed te gebruiken:

‘Spiritualiteit is dat aspect van humaniteit dat slaat op de wijze waarop individuen betekenis zoeken en uitdrukken en hun verbinding met het moment, met het zelf, met anderen, met de natuur en met het significante en heilige ervaren.’

Spiritualiteit omvat in elk geval vormen van betekenisverlening en ervaringen van verbondenheid.

Vindplaatsen

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek naar spirituele ervaringen van zieke kinderen in een kinderziekenhuis gedaan. Directe reflectie met de betreffende kinderen zelf is niet eenvoudig. Met kinderen is cognitieve uitwisseling van wat hen bezighoudt niet vanzelfsprekend. Kinderen uiten zich op andere wijze dan volwassenen en directe vragen naar dit gebied zijn voor hen niet altijd te hanteren. Als de directe spirituele beleving van kinderen niet makkelijk te onderzoeken is, blijft het interessant te bekijken waar hun omgeving, met name ouders en hulpverleners in het ziekenhuis, die spirituele dimensie in het levensverhaal van zieke kinderen ontdekt.

Spiritualiteit bij kinderen

Kinderen uiten zich op andere wijze dan volwassenen. Afhankelijk van de leeftijd denken kinderen eerder intuïtief, associatief, magisch,

dan logisch en causaal. Dit geldt ook voor het terrein van spiritualiteit.

Vragen

Een kind laat vooral door middel van vragen zien wat in hem of in haar omgaat: ‘Denk je dat ik beter word?’

Een meisje dat door een oncologische ziekte een arm is kwijtgeraakt, overvalt een verpleegkundige met de vraag: ‘Is er in de hemel een schommel?’ Dat er zo impliciet gevraagd wordt: ‘Ben ik in de hemel weer “heel”?’ (schommelen kan slechts met twee armen), ontgaat de aangesproken verpleegkundige die met de vraag geen raad weet.

Soms kunnen de vragen mogelijkheden bieden om nader in te gaan op waar het kind mee bezig is, afhankelijk van het moment, de situatie, de (ontwikkelings)leeftijd, de achtergrond van het kind et cetera. Soms volstaat het delen van de vraag.

Spel

Kinderen uiten zich het makkelijkst aan de hand van spel. Pedagogisch medewerkers begeleiden hen in talloze spelmomenten om greep te krijgen op hun situatie en om de dreigingen die hun ziekte met zich meebrengt hanteerbaar te maken. De creatieve verwerking, bijvoorbeeld door middel van tekeningen, is daarmee vaak verbonden. Dat levert nogal eens tekeningen op van vlinders die kort voor het overlijden door patiëntjes aan ouders worden gegeven.

Verhalen

Ook de keuze van de boekjes en verhalen die door kinderen gelezen worden, kunnen uit-



drukking zijn van de vragen die bij hen leven.

Een jongen van 10 jaar die wacht op een hart-transplantatie, wil steeds weer voorgelezen worden uit sprookjesboeken waar de dood een prominente rol in speelt. Terwijl ouders en hulpverleners proberen om opwekkender lectuur aan te bieden, kiest hij steeds voor de vaak gruwelijke sprookjes.

Letterlijk houvast

Ook de vraag naar concrete hulpbronnen wordt door kinderen gesteld.

Een 6-jarig jongetje met een levensbedreigende ziekte wil alleen slapen als er een kruis met de Jezusfiguur onder zijn kussen ligt.

Een islamitisch meisje koestert de minuscule Koran die ze van de geestelijk verzorgster heeft gekregen.

Een christelijke jongen van 14 jaar wil elke dag voorgelezen worden uit dezelfde drie psalmen, waarvan hij magische werking verwacht.

Als de dood dichtbij komt

Betekenisverlening

Ook kinderen kunnen worstelen met de vraag waarom zij in de dreigende situatie terecht zijn gekomen. De waarom-vraag komt met name voor bij kinderen en jongeren die getroffen worden door een onverwachte levensbedreigende aandoening, zoals plotseling hartfalen. Het is niet te vatten dat een kind dat altijd een normaal leven geleid heeft, ineens een ernstige hartafwijking blijkt te hebben die hem of haar in directe confrontatie met de dood brengt.

Een jongen van 17 die door acuut hartfalen aan de beademing moet, zegt dat hij zeker weet dat hij niet dood zal gaan, 'omdat God nog een

plan met hem heeft'. Toch overlijdt hij een week later zonder nog bij kennis geweest te zijn.

Een patiëntje zegt: 'Goed dat ik dit heb en niet mijn zusje.'

Daarnaast is er natuurlijk toch vaak angst. Hoewel kinderen minder angst voor de dood lijken te hebben dan volwassenen, komt deze wel degelijk voor. Zeker in de nacht. Vragen die op de intensive care aan de verpleging gesteld worden, gaan over de vraag of er iets en (zo ja) wat er na de dood is. Maar vooral ook het alleen moeten gaan, of de angst om door de familie vergeten te worden, kan angst inboezemen. Vaak wordt hierin een beroep gedaan op kinderpsychologen om te helpen met deze angst om te gaan.

Voorkennis

Kinderen lijken vaak eerder te 'weten' dat zij gaan overlijden dan ouders en zelfs de artsen. Soms vertellen zij van dromen ('er staat een man voor de poort, die steeds dichterbij komt') (Ganzevoort 2012).

Een meisje van 6 komt thuis van school en zegt dat zij 'naar Jezus toe moet'. Later komt ze zeggen, dat dat toch nog niet nodig is. Als zij zes jaar later kanker krijgt, weet zij dat het nu 'haar tijd' wel is.

Een islamitische 8-jarige jongen in de terminale fase van zijn leven wijst zijn moeder naar de duisternis buiten: 'Kijk, mama, ze komt mij ophalen.' Moeder ziet niks maar begrijpt dat hij een engel ziet. Een paar dagen later is hij gestorven.

Een 16-jarige jongen die in verband met een zware hartoperatie onder narcose gebracht moet worden, vraagt aan de cardioloog: 'Word ik wel weer wakker?' Als de arts zegt: 'Als het goed is wel', slaat de jongen zijn handen in >





elkaar. 'Ik weet het', zegt hij, 'het is over.' Drie weken heeft hij nog geleefd, gesedeerd. Vijf operaties heeft hij ondergaan. Toen was het over.

Afscheid

We zien kinderen zich op eigen wijze voorbereiden op afscheid nemen.

Een 14-jarige jongen op de intensive care maakt zijn mailbestand steeds kleiner, tot uiteindelijk slechts zijn allernaasten overblijven.

Anderen willen geen vrienden meer op bezoek, stoppen met sociale media of negeren hun post.

Een jongen maakt zijn 'testament' op door te bepalen wie van zijn neefjes en vriendjes welk speelgoed van hem krijgt. Vervolgens neemt hij met zijn moeder aan de hand van foto's zijn leven door.

In die fase van afscheid kunnen religie en spiritualiteit een uitgesproken betekenis krijgen. Daarbij zie je dat voor kinderen de grenzen vaag zijn.

Een niet-gelovig opgevoede jongen met een hersentumor, wil heel graag met zijn schoolklas mee om een moskee te bezoeken. Achteraf reageert hij teleurgesteld; hij had gehoopt dat daar gebeden zou worden. Ook voor hem? Dezelfde jongen zegt op zijn sterfbed: 'Ik wil afscheid nemen van het leven, ik wil naar de hemel toe' (Pulles 2011).

Cultuur en religie

De religieuze identiteit van het gezin waar de kinderen uit komen speelt een grote rol. De hoop op God of Allah is bij religieus opgevoede kinderen prominent aanwezig. God en niet

de arts bepaalt of het je tijd is. De hoop mag een kind niet ontnomen worden (Himmelstein 2006, 175). Dit is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Wat te doen als een jongen die compleet en definitief verlamd is, aan zijn moeder vraagt of hij later weer kan skaten? Als moeder antwoordt: 'Ja, met hulp van Allah ...' is dat lastig te hanteren voor de dokter die weet dat het volstrekt onmogelijk is en zelf de mening toegedaan is dat altijd de waarheid gesproken moet worden.

Religieuze *rituelen* kunnen heel belangrijk voor de kinderen zijn of dat (onverwacht) worden.

Een jongen uit een niet actief belijdend katholiek gezin, vraagt toch om een ziekenzalving de dag voordat hij overlijdt.

De 16-jarige jongen die voor de hartoperatie onder narcose moet, reciteert in zichzelf bekende gedeelten uit de Koran. Op het laatst reciteert hij, op zijn verzoek, nog samen met de islamitisch geestelijk verzorger en spreekt hij als laatste de geloofsbelijdenis uit, wat voor iemand die sterft de ultieme geloofsdaad is.

Aan de andere kant zie je dat juist ook voor kinderen de grenzen tussen geloof, religie en spiritualiteit vloeiend zijn. Het is geen enkel probleem voor een islamitisch jongetje om in het stiltecentrum een kaarsje te gaan branden. Voor zijn moeder ook niet.

De religieuze achtergrond van gezinnen vraagt soms extra inspanning van de medewerkers om zich in de betreffende families te verdiepen. Niet ieder christelijk kind vertrouwt automatisch op de hemel. Kinderen van orthodox (protestants-)christelijke gezinnen leren van jongs af aan dat er geen enkele garantie bestaat

< Roy Villevoe, 'Madonna' (kunsthars), 2008

>

praktijk

HANDELINGEN 2015 | 4

11





dat je na je dood bij Jezus komt. Hier kunnen hulpverleners moeite mee hebben, maar het helpt het kind niet om te willen troosten met waarden die het niet kent. Tenzij het kind zelf daar naar zou vragen.

Daarnaast treffen we niet-confessioneel gebonden uitingen van spiritualiteit van kinderen in de laatste fase van hun leven.

Een 17-jarige jongen die weet dat hij gaat sterven, neemt uitgebreid afscheid van zijn naasten. Hij vergelijkt zichzelf en zijn vervolgreis met een dolfijn die de golven bedwingt.

Een andere jongen zegt op zijn sterfbed dat hij helpers ziet, die hem begeleiden (Pulles 2011).

Spiritualiteit in contact met baby's

Valt er ook iets te zeggen van de hele jonge kinderen die overlijden in het ziekenhuis?

Ouders vertellen vaak over verbindingen die zij ervaren met hun zuigeling, hun kleine baby, alsof zij hun kind kunnen 'lezen'. Het is voor hen van grote betekenis als hun kind vlak voor het sterft door middel van het openen van de ogen afscheid van hen neemt. Door dat expliciete moment geeft het kind in de beleving van de ouder zijn fiat, zijn zegen: het is goed.

Ouders ervaren een bijna transcendente verbinding met (de ziel van) hun kind. Bij de medische noodzaak tot staken van behandeling kunnen ouders soms om tijd vragen. Zij 'voelen' dat hun kind er nog niet aan toe is, nog niet op wil geven. Bij meer tijd blijkt dan steeds weer dat ouders zelf tot de conclusie komen: het is genoeg. Het is klaar. 'Mijn kind wil gaan.'

Borging in de lichamelijke verbinding

Het contact met (zieke) kinderen voltrekt zich voor een groot deel lichamenlijk. Het is dus belangrijk, ook in spiritueel opzicht, dat de fysieke nabijheid van ouders bij hun zieke kinderen zoveel mogelijk gestimuleerd wordt. Een groot bed voor een kleine ernstig zieke baby die niet langer op schoot kan, is van grote waarde. De lichamenlijk zorg, ook na het overlijden, is uitdrukking van de diepe existentiële verbinding tussen ouders en hun kinderen. Waar die lichamenlijke verbinding niet tot stand kan komen, wordt de (spirituele) verbinding in het rouwproces ook geraakt.

Spirituele begeleiding

De begeleiding van kinderen op het terrein van spiritualiteit vraagt om grote gevoeligheid en dapperheid. Niet iedereen kan met een kind in contact komen over de grote levensvragen die hem of haar bezighouden. Voorwaarde is dat persoonlijk contact tot stand is gekomen voordat het kind tot op deze levensvragen 'gelezen' kan worden (Hufton 2006, 243).

In de precaire omstandigheden van kinderpalliatieve zorg is het belangrijk met voorzichtigheid af te tasten in hoeverre het kind bezig is met leven en dood, als het zich niet daarover geuit heeft. Voor hulpverleners geldt dat kennis van het ontwikkelingsniveau en de belevingswereld van het kind net zo belangrijk is als kennis van de culturele of religieuze achtergronden. Bovendien is het afstemmen op de gezinscultuur, de wijze van communiceren en het copinggedrag van kind en ouders van belang. Samenwerking tussen de verschillende disciplines van psychosociale zorg, maar ook met artsen,



verpleegkundigen, en zogenaamde *nurse practitioners* is daarmee nuttig (McGeehin Heilferty 2004). Het spirituele aspect van palliatieve zorg kan immers in elk contact met het zieke kind impliciet of expliciet aanwezig zijn. De communicatie daarover is zeker niet voorbehouden aan de geestelijk verzorger. De onderlinge afstemming tussen de verschillende disciplines helpt om de ondersteuning van het kind en het gezin optimaal te laten verlopen. Ook artsen en verpleging kunnen dus een rol spelen in de spirituele ondersteuning van patiënten en hun families. De mogelijkheden die hen daarin ter beschikking staan en de scholing op dit terrein vragen om nader onderzoek (Petersen 2014).

Eerlijkheid

De balans tussen eerlijkheid en het bieden van hoop is niet altijd een eenvoudige zaak. Als een kind dat op een harttransplantatie wacht vraagt of het hart ook *te laat* kan komen, of dat het *mis* kan gaan, is het een smal pad belopen tussen bevestiging wat het kind zelf weet en tegelijkertijd hoop bieden met het wijzen op mogelijkheden. De donkere kanten van het leven hoeven niet omzeild te worden. Ook in hele jonge patiënten zien we vaak een zekere meerstemmigheid. Aan de ene kant zijn zij bezig met vragen als: ‘wat als het niet goed gaat ...?’ en tegelijkertijd zijn zij naar het leven en de toekomst gericht en bezig met ‘als ik straks thuis ben’. De uitspraak ‘ik wil dood’, die in het kinderziekenhuis ook gehoord wordt, leidt vaak tot paniek bij de omstanders, maar blijkt vaak een van meerdere gevoelens te zijn die in de patiënt leven en vooral uitdrukking van: ‘ik baal!!’.

Volgen

Het ‘lezen’ en volgen van waar het kind in gedachten mee bezig is, is daarmee essentieel. Wat ook de leeftijd, de cultuur, de godsdienst van de betreffende patiënt is of de omstandigheden zijn: het kind gaat voorop en bepaalt het tempo en de route van de weg. Het gaat om het opvangen en ontcijferen van signalen (Bruntink 2007).

Daarbij zijn er verschillende wijzen van communicatie. Het is voorgekomen dat de medische staf van mening was dat moeder en zoon die beiden wisten dat de jongen ging sterven, daar met elkaar over moesten praten. Moeder en zoon wilden dat allebei absoluut niet. Moet er dan doorgezet worden? Dat de meeste ouders die met hun kind gesproken hebben over de naderende dood, daar blij mee zijn, wil niet zeggen dat het voor alle ouders goed is om te doen. Er zijn veel manieren om te delen wat men weet. Vooral in families uit niet-westerse landen kan het praten over gevoelens ongebruikelijk zijn. Tegelijkertijd weet iedereen hoe de situatie is en deelt men op eigen non-verbale wijze het verdriet en de hoop.

Symbolische verhalen

Spiritualiteit en de troost die ervan uit kan gaan, kan ook via indirecte wegen aan het kind aangereikt worden. Dvd’s van films als ‘Up’ of ‘De Leeuwenkoning’ kunnen een kind dat gaat overlijden een perspectief geven op verbinding met de levenden na de dood.

Verhalen en boeken kunnen prachtige metaforen geven. Als een 10-jarige jongen die weet dat hij gaat overlijden tegen zijn vader zegt dat hij een beetje bang is, zegt de vader dat hij het





ook niet precies weet, maar dat het niet met knallen en flitsen gaat of pijn doet. 'Hij dacht eigenlijk dat het net zo zou kunnen gaan als in het verhaal van Harry Potter, als Harry perron 9 driekwart moet vinden. Die ingang is precies op de plaats waar een stenen zuil blijkt te staan. Als Harry er doorheen rent, voelt hij niets maar komt hij ineens in een andere wereld' (Pulles 2011).

Vrijwilligers van Stichting De Regenboogboom komen regelmatig in het ziekenhuis om voor kinderen van alle leeftijden te zingen over het land, of het bos achter de regenboog, waar je in gedachten naar toe kunt. In het regenboogbos kán alles, ontmoet je wie je wilt en beleef je je diepste wensen. Een kristal die de kinderen daarbij ontvangen, tovert de kleuren van de regenboog op de ziekenhuismuur als de zon er op schijnt.

Kinderboeken rondom 'dood'

Er zijn talloze kinderboeken die het thema van de dood impliciet behandelen, op een wijze die niet direct gerelateerd is aan religie. Ouders kunnen daarin hun eigen keuze maken. Een paar voorbeelden.

- De prinses in *Prinses op reis* is alleen, maar niet eenzaam. Zij zegt als ze haar einde nadert: 'Ik heb alles voor de reis' (De Jong 1999).
- Derk Das (in: *Derk Das blijft altijd bij ons*) heeft zijn wandelstok niet meer nodig als hij gestorven is. Hij voelt zich ... En heeft geen pijn meer (Varley 1984).
- In *Vlinder voor Marianne* wordt door middel van de vlinder die de cocon verlaat verwezen naar de mogelijkheid van een doorgaand leven na dit leven.

Riet Fiddelaers-Jaspers verzamelde vele korte teksten die kinderen en jongeren helpen in het afscheid nemen (Fiddelaers 2000).

De Vereniging van Ouders van Kinderen met Kanker (VOKK) is erg actief op het gebied van palliatieve zorg. Zij ontwikkelden onder andere een brochure (*Koesterkind* 2008) om ouders een praktische leidraad te geven als hun kind niet meer beter wordt. Het boekje *Verbonden met jou* is bedoeld voor ouders om samen met hun kind emoties, (voor)gevoelens en uitspraken te delen en vast te leggen.

Concrete symbolen

Kinderen kunnen gebaat zijn bij tastbare, concrete symbolen van hoop. Een waxinelichtje (op batterijen) is voor veel kinderen zo'n houvast.

Mooi is het verhaal van een jongen die wachtte op een nieuw hart en de pedagogisch medewerkster opdracht gaf een kaars voor hem te branden in de kerk in Maastricht waar zij het weekend heen zou gaan. Toen zij bij terugkeer op haar werk op de intensive care aan hem vertelde dat zij een 'noveen' (een negendagen-kaars) voor hem ontstoken had, antwoordde hij: 'Dan heb ik nog een week de tijd.' Binnen een week kwam er een nieuw hart voor hem.

Voor kinderen die gaan overlijden kan het heel mooi zijn om een herinneringsdoosje te maken voor de familie. Dit kan vooral van betekenis zijn als hij of zij bang is straks vergeten te worden. Zo worden ook doosjes gemaakt waar je vervelende of juist mooie gedachten in kunt stoppen. Ook stenen, rozenkransen, boeddha's, of kleine korans bieden desgevraagd letterlijk houvast.



Geleefde en gedeelde liefde

Er zijn talloze manieren waarop spirituele aspecten in de kinder-palliatieve zorg aan de orde komen. De kunst is om de signalen van kinderen op te vangen. Daarbij kan het ouders en hulpverleners helpen om zich te realiseren dat het in deze dimensie vooral gaat om *verbinding, verbondenheid*. Dit geldt zowel op lichamelijk als op geestelijk terrein. Belangrijker dan het bieden van antwoorden is het samenilstaan bij en delen in de vragen. Juist bij kinderen kun je op zoveel manieren duidelijk maken dat je elkaar blijvend kunt vasthouden. Niet allereerst het bieden van een zingevend kader, maar de geleefde en gedeelde liefde helpt het kind en zijn of haar omgeving in de confrontaties met de dreiging van de dood. Het present zijn van de dierbaren in alle palliatieve fasen helpt het zieke kind het allermeeft. Juist daarin kan de ondersteuning van hulpverleners veel betekenen. ◁

Met dank aan Carola Scholten en Saniye Sahin-Ozturk, van de psychosociale zorg van het ErasmusMC-Sophia in Rotterdam.

Literatuur

- Bruntink, R. (2007). *In het teken van leven. Zorgen voor het ongeneeslijke zieke kind*. Kampen: Ten Have.
- De Jong, M. (1999/2011). *Prinses op reis*. Amsterdam: Querido / Amersfoort: Marels (heruitgave).
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2000). *Waar ben je nu, zie je mij nog? Teksten bij een afscheid, geschreven voor en door kinderen*. Heeze: In de Wolken.
- Ganzevoort, R.R., Falkenburg, N. (2012). Stories beyond Life and Death: Spiritual Experiences of Continuity and Discontinuity among Parents who lose a Child. *Journal of Empirical Theology* 25, 189-204.

- Himmelstein, B.P. (2006). Palliative Care for Infants, Children, Adolescents, and Their Families. *Journal of Palliative Medicine* 9, 163-181.
- Hufton, E. (2006). Parting gifts: the spiritual needs of children. *Journal of Child Health Care* 10, nr. 3, 240-250.
- McGeehin Heilferty, C. (2004). Spiritual Development and the Dying Child: The Pediatric Nurse Practitioner's Role. *Journal of Pediatric Health Care* 18, 271-275.
- Petersen, C.L. (2014). Spiritual care of the child with cancer at the end of life: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 70, nr. 6, 1243-1253.
- Puchalski, C. et al. (2009). Improving the quality of spiritual care as a dimension of palliative care: The report of the Consensus Conference. *Journal of Palliative Medicine* 12, 885-904.
- Pulles, M.-J. (2011). *Karel en Cato*. Beek en Donk.
- Varley, S. (1984). *Derk Das blijft altijd bij ons*. Rotterdam: Lemniscaat.
- VOKK (2008). *Koesterkind. Ons kind wordt niet meer beter*.
- VOKK (2010). *Verbonden met jou. Koesterboekje van ouders voor ouders*.
- Website Stichting de Regenboogboom: www.regenboogboom.nl
- Website WHO: www.who.int/cancer/palliative/definition/en/

Nette (drs. J.) Falkenburg is geestelijk verzorger in het ErasmusMC-Sophia in Rotterdam. Ze verricht (promotie)onderzoek naar de betekenis van spirituele ervaringen van ouders die hun kind verliezen op de intensive care.
j.falkenburg@erasmusmc.nl







Omgaan met kinderen: een kwestie van macht?

Tijdens het eten vraagt een kind aan zijn ouders hoe het komt dat mensen doodgaan. De ouders verschieten wat van deze plotselinge vraag en antwoorden vlug: 'Enkel als mensen heel ziek zijn gaan ze dood.' Snel brengen ze het gesprek op een ander onderwerp. 's Avonds praten de ouders na over deze onverwachte vraag van hun kind. Ze besluiten dat ze het beter laten rusten. Hun kind is nog zo klein en kwetsbaar en moet nog niet weten hoe wreed de wereld kan zijn. Een kwestie van macht?

Macht is een complex, dynamisch en positief fenomeen dat overal aanwezig is en waar iedereen toegang tot heeft. De hele samenleving en iedere relatie is doordrongen van macht. Macht is nodig om een samenleving op te bouwen en om in een relatie van betekenis te kunnen zijn voor elkaar. Macht kan op verschillende manieren tot uiting komen in een relatie. Macht gaat niet enkel en alleen om controle, geweld, dominantie of gezag (de meer hiërarchische vormen van macht), maar ook over zorg, dienstbaarheid, zelfopoffering en goedbedoelde begeleiding (de meer onzichtbare vormen van macht).

In het kijken naar, in het (theologisch) spreken over en in het (pastoraal) omgaan met kinderen gaan heel wat machtsmechanismen

schuil. In dit artikel belichten we vanuit deze machtsbril de relatie tussen een volwassen persoon en een kind en enkele kindbeelden die in de praktisch-theologische literatuur over kinderen aan bod komen. Waar zit macht in de relatie tussen een volwassen persoon en een kind? Het is belangrijk om deze – vaak verborgen – machtsmechanismen te onthullen en te benoemen. Op welke manier bepaalt de kijk op kinderen hoe er met macht wordt omgegaan in de relatie? Adequaat omgaan met macht in een relatie met een kind vraagt onder andere een bewustzijn van de aanwezige macht in de relatie en van de eigenheid van het kind.

Machtsdynamieken

Allebei

Wanneer we vanuit de hierboven gegeven machtsvisie kijken naar een relatie tussen een



< *'Foul and Fair', vluchtelingenkind, Gerlinde Hazenberger*





kind en een volwassen persoon, betekent dit ten eerste dat zowel het kind als de volwassene een zekere macht bezit in de relatie. Er wordt niet alleen macht uitgeoefend over kinderen, maar ook de kinderen zelf bezitten een zekere macht (Mercer 2005, 127, 229-231; Couture 2000, 42; Miller-McLemore 2007, 35), alleen al door hun aanwezig zijn in een relatie.

In de relatie met hun ouders oefenen de kinderen bijvoorbeeld steeds een zekere invloed uit en hebben ze mede controle over de relatie (Miller-McLemore 2007, 35). Kinderen bepalen – vooral als ze klein zijn en minder als ze groter zijn – onder andere mee hoe de dag er zal uitzien, wanneer en wat er kan gegeten worden of wanneer en hoeveel een ouder kan slapen.

Toch is het wel de volwassene die door zijn of haar positie als zorggever over het meeste macht beschikt. Doordat de volwassene steeds de ‘meermachtige’ is in de relatie draagt hij of zij ook de verantwoordelijkheid om op een goede wijze met de aanwezige macht om te gaan en misbruik van macht te voorkomen.

Ongelijk

Daarnaast betekent dit ook dat er in een ouder-kindrelatie altijd een machtsverschil zal zijn door het asymmetrische karakter van de relatie (Dillen 2011). Het kind is steeds voor een deel afhankelijk van de ouder en de ouder zal altijd enige controle hebben over het leven van het kind.

In een ouder-kindrelatie kan er wel een onderscheid gemaakt worden tussen de rol die de ouders en het kind hebben in de relatie – het structureel niveau van de relatie – en de manier waarop deze rol wordt ingevuld – het feitelijk niveau van de relatie. De ouder en het kind

nemen in de relatie een voorbepaalde positie of rol in waardoor er sprake is van asymmetrie in de relatie. Deze rolverdeling zal altijd blijven bestaan. De ouder zal altijd de ouder en het kind zal altijd het kind blijven, ook al wordt het kind zelf volwassen.

Maar ook al is er op structureel niveau sprake van asymmetrie, op het feitelijk niveau is dit niet altijd het geval. Op het feitelijk niveau kan de rol van ouder en van kind zo ingevuld worden dat er ook sprake kan zijn van symmetrie ondanks het feit dat het een structureel asymmetrische relatie is. Het is op dit feitelijk niveau van de relatie dat het machtsverschil kan afnemen en de overdracht van verantwoordelijkheid en inspraak kan plaatsvinden.

Op het structureel niveau van de relatie is er dus altijd sprake van een machtsongelijkheid in het voordeel van de ouder. De ouder zal steeds een (hiërarchische) macht hebben over het kind (*power over*). Op het feitelijk niveau van de relatie daarentegen kan de ongelijkheid in macht veranderen. Idealiter zou de macht in een ouder-kindrelatie moeten evolueren van macht van de ouder over het kind (*power over*) naar een gedeelde macht (*power with*) tussen ouder en kind die het structureel machtsverschil niet verdoezelt of uitvergroot.

Verborgen

Ten derde kunnen we vanuit deze machtsvisie concluderen dat macht in de relatie met een kind vaak zeer verborgen en subtiel aanwezig is. Een kind bevindt zich in een web van machtsrelaties die ieder afzonderlijk zichtbaar of onzichtbaar een invloed uitoefenen op het kind. Het kind wordt (onbewust) geconfronteerd



met talrijke invloeden van buitenaf, bijvoorbeeld door zijn of haar opvoeding, cultuur of religie, die het kind mede vormen en bepaalde verwachtingen creëren waaraan een kind moet voldoen. De sociale, politieke, religieuze en economische structuren in een samenleving creëren steeds bepaalde verwachtingen van het kind (Mercer 2005, 4). In de Belgische context wordt bijvoorbeeld door het heersende sociale en economische klimaat van kinderen verwacht dat ze elke dag naar school gaan, een hobby hebben en buiten kunnen spelen.

Ook de cultuur oefent een invloed uit op kinderen (Miller-McLemore 2003, 33-36). Zo wordt er in vele – voornamelijk westerse – culturen bijvoorbeeld van meisjes verwacht dat ze mooi en aantrekkelijk zijn en van jongens dat ze lef hebben en hun gevoelens niet tonen. Opvallend is echter dat niet alleen de kinderen maar ook de omgeving zich aanpassen aan deze culturele verwachtingen in hun houding ten opzichte van respectievelijk een jongen of een meisje (Miller-McLemore 2003, 36). Ouders gaan bijvoorbeeld in navolging van deze culturele verwachtingen met een zoon minder over gevoelens praten dan met een dochter. Macht zit verborgen in de zorg voor en in het opvoeden van kinderen.

Noodzakelijk

Als laatste kunnen we opmerken dat de aanwezige macht in de relatie tussen een volwassen persoon en een kind positief en zelfs noodzakelijk is. De zorggever kan als ‘meermachtige’ zijn of haar macht gebruiken om het kind te versterken en te stimuleren in zijn of haar ont-

wikkeling. Een volwassen persoon mag dan ook niet bang zijn om zijn of haar macht te gebruiken. Soms moet een ouder een kind bijvoorbeeld dwingen om medicatie in te nemen die het kind weigert omdat deze vies smaakt. De vrijheid van het kind wordt hier echter wel belemmerd, maar de ouders willen enkel en alleen dat het zieke kind weer snel gezond is en aangezien ze weten dat medicatie helpt, dienen ze dit toe voor het welzijn van het kind. Er zijn echter heel wat voorbeelden – seksueel misbruik van kinderen, geweld tegen kinderen, uitbuiting – die duidelijk maken dat deze aanwezige macht vaak (subtiel) kan worden misbruikt ten nadele van kinderen.

Kindbeelden en macht

Naast het zich bewust zijn van macht in de relatie met een kind, is het ook belangrijk dat er een bewustzijn is van de wijze waarop er naar het kind wordt gekeken in de relatie. Die wijze van kijken heeft invloed op de manier waarop met de aanwezige macht wordt omgegaan in een relatie. In praktisch-theologische literatuur met betrekking tot kinderen zijn er verschillende kindbeelden terug te vinden die ook in de hedendaagse samenleving nog leven, maar deze worden echter sporadisch verbonden met macht.

Kind als onschuldig slachtoffer

In de bestudeerde praktisch-theologische literatuur wordt aangehaald dat in de hedendaagse samenleving het kind in sommige gevallen en in sommige situaties als een onschuldig wezen ►





of als onschuldig slachtoffer wordt beschouwd (Miller-McLemore 2003; Mercer 2005). Kinderen zijn bijvoorbeeld het onschuldig slachtoffer van de consumptiemaatschappij of van het schema en de idealen van hun ouders. In het algemeen kan gesteld worden dat, met betrekking tot het machtsdiscours, er zowel voor- als nadelen verbonden zijn aan het beschouwen van kinderen als onschuldige slachtoffers.

Een voordeel van dit kindbeeld is dat het rekenschap geeft van de sociale krachten die over het kind worden uitgeoefend en van de systemen die het kind beïnvloeden. Het maakt duidelijk dat kinderen overal waar ze aanwezig zijn onder invloed staan van hun omgeving, dat er een zekere macht over hen wordt uitgeoefend en dat ze vaak een ondergeschikte rol krijgen toebedeeld (Mercer 2005, 124). Kinderen hebben bijvoorbeeld vaak geen andere keuze dan hun ouders te volgen en zich aan te passen aan de huidige situatie, waar ze vaak niet zelf over hebben beslist.

Een ander voordeel is dat dit beeld uitdrukking geeft aan de kwetsbaarheid van het kind. Van dit beeld gaat een oproep uit om als volwassen persoon de verantwoordelijkheid op te nemen ten opzichte van het kind en het kind te beschermen. Door het kind als onschuldig slachtoffer voor te stellen kan duidelijk gemaakt worden dat kinderen, omwille van hun kind-zijn, minder toegang hebben tot macht en dus ook makkelijker ten prooi kunnen vallen van (machts)misbruik.

Een eerste mogelijk nadeel van dit kindbeeld is dat het een nogal negatieve visie op het kind weerspiegelt. Wanneer het kind wordt beschouwd als onschuldig slachtoffer, dan lijkt het

alsof alles wat gebeurt het kind overkomt – en het er als het ware het slachtoffer van is – en hij of zij hier zelf geen aandeel in heeft. Dit beeld kent aan het kind geen handelingsmogelijkheden (*agency*) en verantwoordelijkheid toe. Het beeld ontkent dat kinderen in staat zijn om zelf iets slecht te doen of aanleiding kunnen geven tot het versterken van de anderen (Beryman 2009, 183). Het kind wordt herleid tot een moreel neutraal, passief en onbelangrijk wezen (Miller-McLemore 2003, 13-18; Mercer 2005, 76, 140). Door deze visie op het kind kan (foutief) worden geconcludeerd dat kinderen wezens zijn die geen toegang hebben tot macht, geen invloed kunnen uitoefenen en over wie enkel macht kan worden uitgeoefend.

Een ander nadeel is dat kinderen door deze visie herleid kunnen worden tot een object (Wall 2004). Het beeld kan aanleiding geven tot het zien van kinderen als lege vaten die moeten worden gevuld en van ouders als diegenen die het kind volledig vormen, bezitten en controleren. Wanneer het kind wordt beschouwd als een object zonder enige handelingsmogelijkheden, is er sprake van machtsmisbruik. Het gevaar bestaat dat volwassenen sneller overgaan tot het uitbuiten en zelfs misbruiken van kinderen (Miller-McLemore 2003, 20). Hoewel het beeld dus enerzijds oproept om het kind te beschermen tegen mogelijk (machts)misbruik, geeft het anderzijds makkelijker de mogelijkheid om het kind te misbruiken.

Het zondige kind

Een ander vaak aangehaald kindbeeld is het beeld van het kind als zondig (Miller-McLemore 2003; Mercer 2005). Kinderen zijn in deze



visie vanaf hun geboorte doordrongen met de erfzonde en daarom geneigd tot het stellen van moreel foutief gedrag (Wall 2003). Vanuit deze visie wordt opvoeden vaak herleid tot het 'disciplineren van de zonde' (Wall 2003, 565).

Het beeld van het zondige kind kan aanleiding geven tot het gebruik van macht in de vorm van *power over* en een rechtvaardiging van machtsmisbruik. Wanneer het kind als zondig wordt beschouwd, kan dit de gedachte oproepen dat kinderen onder toezicht en controle van een ouder moeten staan en dat een ouder alles mag doen om de zondigheid van het kind tegen te gaan. Ook hier wordt het kind herleid tot een object waarover de ouders alles te zeggen hebben. De zondigheid van het kind vraagt dat ouders hun kinderen, al dan niet met harde hand, discipline bijbrengen. De macht die ouders op deze manier uitoefenen over hun kind, wordt gerechtvaardigd door te stellen dat ze handelen 'voor het goed van het kind' (zie Dobson 1993).

Door het kind te beschouwen als een wezen dat van nature zondig is, kan dit de gedachte oproepen dat kinderen niet verantwoordelijk zijn voor hun daden (Jensen 2005). Op deze manier wordt aan het kind geen *agency* toegekend en wordt de mogelijkheid om vrij en zelfstandig te handelen afgenomen, wat ook kan gezien worden als een vorm van machtsmisbruik.

Dit kindbeeld drukt een sterke verwevenheid uit tussen zorg en controle. De zorg voor kinderen houdt in deze visie vooral in dat de zonde van het kind moet worden onderdrukt door controle van de ouders. Het kind als zon-

dig beschouwen kan ook als gevolg hebben dat ouders hun verantwoordelijkheid voor de zorg van het kind zullen ontlopen (Berryman 2009, 181). Als het kind van nature zondig is, kan de ouder toch niets veranderen aan het kind, wat als mogelijk effect geeft dat de ouders hun opvoedkundige taak ontlopen.

Kind als geschenk van God

In de bestudeerde praktisch-theologische literatuur wordt een voorkeur gegeven aan het beeld van het kind als geschenk van God, omdat het aanzet kan geven tot een positieve kijk op kinderen (Mercer 2005; Miller-McLemore 2003 en 2007). Dit kindbeeld gaat in tegen de gedachte dat ouders recht hebben op een kind en dat kinderen van hun ouders een bezit zijn waarmee deze mogen doen wat ze zelf willen (Hinsdale 2001). In de ouder-kindrelatie kan dit beeld de ouders oproepen om het kind te aanvaarden zoals het aan hen geschonken is en niet te vervormen tot het kind dat aan hun idealen en verwachting voldoet. Het beeld gaat in tegen het gebruik van macht over het kind voor het eigen belang en tegen een volledige controle van de volwassen persoon over het kind (*power over*).

Daarnaast doet dit beeld van het kind ook een beroep op de verantwoordelijkheid van de volwassen persoon voor het kind. Een geschenk is niet iets waar men zomaar recht op heeft, maar vraagt steeds om een antwoord. Ouders kunnen bijvoorbeeld antwoorden door hun verantwoordelijkheid op te nemen voor het kind, voor het kind te zorgen en het te onder-

***Een geschenk is niet iets
waar men zomaar recht op
heeft, maar vraagt steeds
om een antwoord***





wijzen (Miller-McLemore 2007). Het beeld van een kind als geschenk maakt ook duidelijk dat een volwassen persoon zich het kind niet zomaar kan toe-eigenen. Een geschenk wordt aan iemand gegeven en vraagt dat je er met zorg mee omgaat. De rol van ouders kan in dit opzicht het best beschreven worden in termen van ‘rentmeesterschap’ (Mercer 2005, 245). Kinderen zijn in bewaring gegeven aan de ouders. Het beeld van het kind als geschenk van God stelt eisen aan en vraagt tijd en energie van de ouders.

Kind als volwaardig handelend persoon

In de bestudeerde praktisch-theologische literatuur wordt vooral gepleit om het kind te beschouwen als een volledig menselijk volwaardig persoon die evenwaardig is aan een volwassen persoon (Couture 2000; Mercer 2005; Miller-McLemore 2007). Hiermee wordt ingegaan tegen het beeld van het ‘kind als mini-volwassene’, het ‘kind als aparte groep’ en het ‘kind als nog niet volwassen’. Het kind als volwaardig handelend persoon beschouwen heeft als voordeel dat de handelingsmogelijkheden van het kind worden erkend en dat het kind niet langer wordt gezien als een object. Deze visie op het kind houdt er rekening mee dat het kind een zekere macht bezit. Dit beeld maakt ook duidelijk dat volwassen personen niet zomaar kunnen heersen over kinderen.

Er zijn echter ook enkele gevaren verbonden aan het kind zien als gelijkwaardig aan volwassenen. Het gevaar bestaat dat de gelijkwaardigheid wordt geïnterpreteerd als gelijk

aan volwassenen en dat het verschil tussen een volwassen persoon en het kind wordt geharmoniseerd. Deze visie op het kind kan aanleiding geven tot *adultcentrisme* (Petr 1992). Volwassenen gaan vanuit hun eigen perspectief naar kinderen kijken en beschouwen zichzelf als de norm, waardoor de eigenheid van het kind niet wordt erkend.

Kinderen mogen echter niet als identiek aan volwassenen worden beschouwd, aangezien ze op een andere manier moreel, religieus en seksueel ontwikkeld zijn en een ander soort verantwoordelijkheid hebben dan volwassenen. Wanneer aan kinderen dezelfde verantwoordelijkheid zou worden gevraagd als aan volwassenen, bestaat het gevaar van *parentificatie*: het kind krijgt zeer veel verantwoordelijkheid en moet taken verrichten die eigenlijk niet voor een kind, maar wel voor een volwassen persoon zijn bestemd (Boszormenyi-Nagy & Krasner

1986, 419). Er wordt als het ware te veel macht gegeven aan het kind.

Parentificatie kan gezien worden als een vorm van machtsmisbruik. Machts-

misbruik komt niet alleen voor wanneer de volwassen persoon het kind behandelt als een object zonder enige autonomie of vrijheid en zonder *agency*. Er is ook sprake van machtsmisbruik wanneer er te veel nadruk wordt gelegd op het subject-zijn van het kind en het kind enkel en alleen maar wordt beschouwd als een volwaardig vrij autonoom handelende persoon. Wanneer het kind op deze manier wordt benaderd, kan ervan uitgegaan worden dat het kind zijn of haar eigen plan kan trekken. Het gevaar

***Gevaar van parentificatie
wanneer een kind zeer veel
verantwoordelijkheid krijgt;
er wordt te veel macht gegeven***



bestaat dat het kind volledig aan zijn of haar lot wordt overgelaten.

Ook bestaat het gevaar dat door kinderen te beschouwen als volwaardige handelende personen er wordt gedacht dat kinderen niet langer meer beschermd moeten worden. Kinderen – ook al zijn ze gelijkwaardig – zijn en blijven door hun sociale identiteit als kind steeds kwetsbare wezens die een bepaalde zorg vragen (Couture 2000; Mercer 2005). Deze bedenking maakt duidelijk dat er steeds een soort beschermende houding zal blijven bestaan ten opzichte van kinderen.

Het is in deze optiek dat de rechten van het kind zijn ontstaan en nog steeds waardevol zijn. Het kind blijft door zijn of haar identiteit als kind kwetsbaar. Vanuit een machtsperspectief is het dus belangrijk om een evenwicht te houden tussen de idee dat kinderen kwetsbaar zijn en behoefte hebben aan zorg en ondersteuning en de idee dat kinderen volledig zelfstandige en bekwame personen zijn.

Evenwichtige kijk

De studie van de kindbeelden door een machtsbril toont aan dat het belangrijk is om een kind niet te beschouwen als hetzelfde als een volwassen persoon. Een kind is een kind en geen volwassen persoon. Het kind moet in de relatie worden beschouwd als ‘de andere’ en deze andersheid moet worden gerespecteerd. Door het kind als ‘de andere’ te zien doet het een appèl op de verantwoordelijkheid van de volwassen persoon en wordt duidelijk gemaakt dat het kind niet zomaar mag gebruikt dan wel misbruikt

worden voor eigen belang. Aanvaarden dat het kind verschillend is van een volwassen persoon betekent echter niet dat het kind als minderwaardig moet worden beschouwd. Ook al zijn kinderen verschillend van volwassenen, het zijn en blijven volwaardige handelende menselijke personen.

Vanuit een machtsbril speelt vervolgens de mate van de kwetsbaarheid, zelfstandigheid, vrijheid, verantwoordelijkheid en goddelijkheid die aan het kind worden toegeschreven een rol in de wijze waarop er met macht zal worden omgegaan. Het is

belangrijk dat kinderen, ook al worden ze erkend als volwaardige handelende personen, niet gezien worden in de extremen van deze termen, zowel positief als negatief, omdat dit sneller aanleiding geeft tot machtsmisbruik.

Wanneer een kind bijvoorbeeld wordt gezien als zeer kwetsbaar, zal er sneller een beschermende houding ten opzichte van het kind worden aangenomen. Het gevaar bestaat dan dat het kind sneller gezien wordt als een machteloos wezen dat bescherming nodig heeft. Dan zal de aanwezige macht in de relatie eerder opgeëist worden door de volwassen persoon die deze zal gebruiken in de vorm van *power over* ter bescherming van het kind. Wanneer het kind echter helemaal niet gezien wordt in termen van kwetsbaarheid, dan zal geen bescherming geboden worden omdat ervan uitgegaan wordt dat het kind dit niet nodig heeft. Er wordt zeer veel macht toegekend aan het kind en het gevaar is in dit opzicht dat het kind een te grote verantwoordelijkheid krijgt en dat de

***Kind zien als een wezen
met een zekere kwetsbaarheid,
een zekere zelfstandigheid,
vrijheid, verantwoordelijkheid***





volwassen persoon geen gebruik maakt van de macht die hij of zij heeft.

Voor een goed gebruik van macht in de relatie met het kind is het belangrijk dat er een midden wordt gevonden in deze kenmerken die aan kinderen kunnen gekoppeld worden. Het kind is een wezen met een zekere kwetsbaarheid, een zekere zelfstandigheid, een zekere vrijheid, een zekere verantwoordelijkheid en een zekere goddelijke status. Op deze manier is de kans kleiner dat het kind zal worden herleid tot een object, en is de kans groter dat het in zijn of haar subject-zijn zal worden erkend. Het kind zal minder snel worden beschouwd als een bezit waar volwassenen zomaar macht over mogen uitoefenen, en sneller worden gezien als een volwaardige handelende persoon zonder daarbij het kind volledig aan zijn of haar lot over te laten.

Door kinderen op deze manier te beschrijven en er niet een vaststaand beeld op te kleven, wordt in iedere situatie recht gedaan aan het afzonderlijke kind. Ieder kind is immers uniek en gedraagt zich anders. Dit vraagt telkens weer een andere omgang met het kind en een ander gebruik van de steeds aanwezige macht. Tevens doet deze beschrijving recht aan het groeipotentieel dat in ieder kind aanwezig is. Een kind is een volwaardige handelende persoon met potentieel om zich verder te ontwikkelen.

Deze visie op het kind zet telkens opnieuw aan om na te denken over ieder kind afzonderlijk en daagt uit om telkens opnieuw de wijze waarop naar het kind wordt gekeken en met het kind wordt omgegaan aan te passen aan de

situatie. Zo zal er op een meer bewuste en verantwoorde manier worden omgegaan met het kind. Dit resulteert in een goed gebruik van de steeds aanwezige macht in de relatie.

Kwestie van macht!

De manier waarop ouders en zorggevers naar kinderen kijken, tegen hen spreken, de antwoorden die ze geven op hun vragen, de wijze waarop ze zich gedragen, oefent een invloed uit op het leven van het kind. Door de manier waarop de ouders en zorggevers omgaan met het kind, sturen ze het kind een bepaalde richting uit. In de opvoeding van kinderen zijn er heel wat subtiele machtsdynamieken aan het werk. Dit wordt deels veroorzaakt door de verwevenheid van zorg en controle. Het stimuleren van (de ontwikkeling/spiritualiteit van) kinderen is een deel van de zorg voor het kind en gaat steeds gepaard met macht langs de kant van de ouders/zorggevers. Ook de wijze waarop ouders en zorggevers naar het kind kijken, bepaalt mede hoe ze met deze macht omgaan.

Het nadenken over macht in een relatie met een kind legt het asymmetrische karakter van een ouder-kindrelatie bloot. Een zorgrelatie is op structureel niveau steeds asymmetrisch, maar op het feitelijk niveau kunnen de rollen van de volwassen persoon en het kind zo worden ingevuld dat er sprake is van wederkerigheid. Het asymmetrische karakter van de zorgrelatie bemoeilijkt het ontstaan van wederkerigheid in de zorgrelatie, maar zorgt er tevens voor dat het ontstaan van wederkerigheid in

***In de opvoeding van
kinderen zijn er heel wat
subtiele machtsdynamieken
aan het werk***



de relatie des te belangrijker is. Een openheid voor wederkerigheid in de relatie schept ruimte voor het geven en nemen in de relatie tussen de volwassen persoon en het kind waardoor het machtsonevenwicht in de relatie niet vastroest, maar veranderlijk is en heen en weer beweegt tussen de volwassen persoon en het kind. Het bestaan van wederkerigheid in de relatie gaat een eenrichtingsverkeer in het machtsgebruik tegen, namelijk van de volwassen persoon over het kind, en geeft minder snel aanleiding tot een negatief gebruik van (hiërarchische) macht.

Het nadenken over macht in een relatie met een kind roept tevens op om de eigenheid, de mogelijkheden en de noden van het kind in de relatie te erkennen. De eigenheid van het kind erkennen houdt een erkenning in van zowel het verschil als de gelijkwaardigheid van het kind. Het is noodzakelijk dat een volwassen persoon zich bewust is van het subject-zijn van het kind, om op een rechtvaardige wijze met macht in de relatie om te gaan. Een goed gebruik van macht in de relatie met het kind draagt bij aan de versterking en ontplooiing van het kind. ◁

Literatuur

- Berryman, J.W. (2009). *Children and the Theologians. Clearing the Way for Grace*. New York: Morehouse.
- Boszormenyi-Nagy, I. & B.R. Krasner (1986). *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Couture, P.D. (2000). *Seeing Children, Seeing God. A Practical Theology of Children and Poverty*. Nashville: Abingdon.
- Dillen, A. (2011). Power, Justice, Asymmetry and Relationality in Pastoral Care and Parent-Child Relationships. *International Journal of Practical Theology* 15, 52-66.

- Dobson, J. (1993). *The New Dare to Discipline*. Carol Stream: Tyndale House.
- Hinsdale, M.A. (2001). 'Infinite Openness to the Infinite'. Karl Rahner's Contribution to Modern Catholic Thought on the Child. In: M.J. Bunge (red.), *The Child in Christian Thought* (pp. 406-445). Grand Rapids, MI / Cambridge: Eerdmans.
- Jensen, D.H. (2005). *Graced Vulnerability. A Theology of Childhood*. Cleveland, OH: Pilgrim Press.
- Mercer, J.A. (2005). *Welcoming Children. A Practical Theology of Childhood*. St. Louis, MO: Chalice Press.
- Miller-McLemore, B.J. (2003). *Let the Children Come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller-McLemore, B.J. (2007). *In the Midst of Chaos. Caring for Children as Spiritual Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petr, C.G. (1992). Adultcentrism in Practice with Children. Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services* 73, nr. 7, 408-416.
- Wall, J. (2003). Animals and Innocents. Theological Reflections on the Meaning and Purpose of Child-Rearing. *Theology Today* 59, nr. 4, 559-582.
- Wall, J. (2004). Fallen Angels. A Contemporary Christian Ethical Ontology of Childhood. *International Journal of Practical Theology* 8, nr. 2, 160-184.
- Wall, J. (2007). Human Rights of Children. A Christian Childist Perspective. *The Journal of Pastoral Theology* 17, nr. 1, 54-67.

Machteld (dr. M.) Reynaert is wetenschappelijk medewerker aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen KU Leuven, waar ze meewerkt aan een project rond de katholieke identiteit van scholen. Ze promoveerde op een onderzoek over macht, kinderen en pastoraaltheologie.
machteldreynaert@theo.kuleuven.be







Jongeren­theologie in de voetsporen van kind­ertheologie?

Deze bijdrage onderzoekt of en hoe jongeren­theologie zich van kind­ertheologie onderscheidt. Nadat de parallellen zijn beschreven wordt dieper ingegaan op de verschillen, waarna besloten wordt met enkele toekomstperspectieven.

Substantieel gaat het in jongeren­theologie om dezelfde theologische en godsdienstpedagogische uitdaging als in de kind­ertheologie: jonge mensen als subject van religieus leren te beschouwen en te waarderen. Gradueel zijn er verschillen: jongeren denken en handelen ontwikkelingspsychologisch gezien anders dan kinderen. Het is dit spanningsveld ‘substantieel-gradueel’ dat de eigenheid van het discours in de Duitse godsdienstpedagogiek uitmaakt.

Elk kind, elke jongere, elke volwassene, elke senior heeft het recht om zelfstandig te theologiseren en zijn of haar levensbeschouwelijke positie theologisch uit te diepen, te verwoorden en te verantwoorden. Daarvoor zijn geëigende leerwegen nodig en die moeten dringend feitelijk verkend worden. Tot hertoe is het discours

(met name in Duitsland) nog te veel theoretisch.

Dit artikel is op basis van eigen didactische ervaring met jongeren­theologie in de middelbare school in Vlaanderen ontstaan (Raes 2013). Zo kan de godsdienstpedagogische praxis in gesprek treden met de theorie, zodat de theorie meer praktisch wordt en de praxis beter theoretisch gefundeerd blijkt.

Gezamenlijk vertrekpunt

De nieuwste twijg aan de kind­ertheologische boom in Duitsland: sinds 2011 vinden er jaarlijks conferenties van het nieuw opgerichte *Netzwerk Jugendtheologie* plaats. Er waren achtereenvolgens samenkomsten in Loccum over ‘Grundlagen’ in 2011; in Wenen over ‘Schöpfung’ in 2012; in Ludwigsburg over ‘Anthropologie’ in 2013; in Zürich over ‘Kirche und Gemeinschaft’ in 2014; en in Dortmund over

< *‘Tiergarten’, Berlijn, 4 juli 1999, Rineke Dijkstra*





‘Religiöse Diversität’ in 2015. Sinds 2012 wordt een eigen *Jahrbuch für Jugendtheologie* uitgegeven (door Calwer Verlag in Stuttgart), parallel aan het *Jahrbuch für Kindertheologie*.

Historisch gezien is de interesse voor de centrale positionering van de *educandus* (het kind, de jongere of jongvolwassene) in de geloofscommunicatie terug te voeren tot de beweging ‘vom Kinde aus’; men denke aan de *Reformpädagogik* in Duitsland, maar evengoed aan de fenomenologische benadering van Martinus J. Langeveld in Nederland (Kuindersma 2012).

Sinds het laatste decennium echter wordt er systematisch onderzoek verricht naar de ontwikkeling van theologische ziens- en denkwijzen van kinderen (bijvoorbeeld Ter Avest 2003; Kuindersma & Valstar 2008; Dillen & Pollefeyt 2010). Volgens de godsdienstpedagogen Mendl en Schweitzer moeten we kindertheologie dan ook niet opvatten als een soort ‘minitheologie’ naar de maat van kinderen, maar als een volwaardige theologie die bij henzelf opkomt en om articulatie vraagt (Mendl & Schweitzer 2001, 88).

Bij minitheologie worden namelijk vooraf vastgelegde theologische visies door de opvoeder op de *educandus* overgedragen. Met andere woorden, de wijsheden van volwassenen worden op kinderniveau inzichtelijk gemaakt. Kindertheologie daarentegen staat open voor de persoonlijke voorkennis, opvattingen en vragen van kinderen zelf. Praktijkervaringen tonen immers aan dat kinderen over God, Jezus, Bijbel, ethiek, kerk en nog veel meer onderwerpen kunnen reflecteren en ook weloverwogen uitspraken kunnen doen (Valstar 2010). Schweitzer pleit er daarom voor dat de vragen

van kinderen door hun opvoeders thuis en op school worden herkend en erkend. Kindertheologen waarderen de ziens- en zijnswijzen, opvattingen, ervaringen en vragen die kinderen aanbrengen. Zij zijn er niet op uit om hen te corrigeren, maar kiezen voor theologische gesprekken die kinderen in staat stellen om hun gedachten verder te ontwikkelen in een uitdagende leeromgeving.

Dat kindertheologie in het godsdienstpedagogisch domein een actuele vernieuwing is, wordt in een reeks van publicaties aangetoond. Maar waarom blijven soortgelijke initiatieven op het niveau van jongeren toch meer op de achtergrond? Zijn jongeren dan niet in staat om, net als kinderen, eigen theologische voorstellingen en opvattingen te ontwikkelen? Denken jongeren dan niet na over de religieuze voorstellingen, rituelen of praktijken die ze bij anderen of bij zichzelf waarnemen? Schlag en Schweitzer beweren: ‘Ook jongeren moeten als theologen waargenomen, erkend en geëerd worden’ (2011, 181). Ook zij hebben ‘niet alleen recht op een eigen religieus leven, maar ook op een religieus verstaan daarvan’ (Roebben 2007, 172).

De ontwikkelingspsychologie is in de laatste jaren de verschillen tussen kinderen en jongeren steeds verder gaan expliciteren (Büttner & Dieterich 2013). Jongeren (van preadolescentie tot jongvolwassenheid, in onze optiek van 16 tot 25 jaar) onderscheiden zich structureel van kinderen (in de lagereschoolleeftijd en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs, tussen 6 en 15 jaar): op cognitief, emotioneel en handelingsvlak is er sprake van een structureel-genetische (of zoals hierboven genoemd: graduele) ont-



wikkeling – kinderen denken, voelen en handelen anders dan jongeren. Dit is met name op het vlak van morele en religieuze ontwikkeling duidelijk zichtbaar. Terwijl kinderen zich laten leiden door stemmen van elders (heteronomie), wanneer het gaat over de spanning goed-kwaad of de vraag naar God, is er bij jongeren sprake van een ontluikende en zich ontwikkelende morele en religieuze autonomie, op weg naar een eigen moreel of religieus oordeel. Maar ook bij jongeren blijft conventionaliteit (wat zeggen de conventies die door anderen aangedragen worden, hoe vinden anderen dat ik ‘behoor’ te denken, voelen en handelen?) een sterke impact hebben op de ontwikkeling van de eigen positie (ibidem, 68-88). Sommige analyses wijzen in dit verband op een sterke impact van sociale en culturele omgevingsfactoren op de psychologische ontwikkeling van opgroeiende mensen (ibidem, 89-102).

Overeenkomsten

Dit alles in acht nemend beginnen we met een aantal belangrijke overeenkomsten op te merken tussen kinder- en jongerentheologie.

Ten eerste is er sprake van een gemeenschappelijk motief: zowel kinder- als jongerentheologie wordt gekenmerkt door een subject-oriëntatie die uitgaat van een diepgaand geloof in de potentiële theologische reflectie van elk kind en elke jongere. Op dit punt situeert zich dan ook de uniciteit van de kinder- en jongerentheologische aanzet, als een godsdienstpedagogisch perspectief dat zich fundamenteel richt op de subjectieve theologische constructies van kinderen en jongeren (Schweitzer & Bucher 2012, 35). Jongerentheologie en kindertheologie bie-

den allebei een complex pedagogisch concept, dat het subject-zijn van kinderen en jongeren, hun uitdrukkringskracht en perspectieven ernstig neemt en hun de ruimte biedt om die te articuleren, te ontwikkelen en theologisch taalvaardig te worden (2012, 117).

Het pleidooi om kinderen en jongeren als subjecten waar te nemen is, ten tweede, fundamenteel verbonden met de oproep om hen als theologen waar te nemen. Het essentiële identiteitskenmerk van kinder- en jongerentheologie is immers dat er geen substantieel onderscheid, maar enkel een gradueel onderscheid inzake theologiebeoefening bestaat tussen kinderen, jongeren en volwassenen. Het onderscheid tussen jonge mensen en volwassenen is van dezelfde orde als het onderscheid tussen gewone gelovigen en professionele theologen: gradueel en niet substantieel (Roebben 2013, 132-133). Ze stellen dezelfde (substantiële) vragen, alleen de complexiteit van antwoorden is (gradueel) verschillend. Vandaar dat deze vorm van ‘theologie’ ook als radicaal democratisch gezien wordt: ieder heeft het recht aan theologie te doen, theologie is geen privilege van academici of kerkelijke theologen.

Ten derde is het zo dat beide doelgroepen een gemeenschappelijk doel voor ogen hebben: kinderen en jongeren worden aangemoedigd om op hun eigen wijze theologisch na te denken en hun theologie tot uitdrukking te brengen. Het gaat erom dat kinderen en jongeren de kans krijgen om religieuze vragen met behulp van theologische reflectie op te helderen, zowel op een individueel als op een gemeenschappelijk niveau. Niet alleen helpen kinderen en jongeren zichzelf als het ware daarmee verder om anders ►





en nieuw mondig te worden, maar dagen ze ook de (volwassen) geloofsgemeenschap met hun denkbeelden en handelwijzen uit om anders en nieuw mondig te worden!

Oog voor de eigenheid

Ondanks de aanzetten van Anton Bucher, Petra Freudenberger-Lötz, Veit-Jakobus Dieterich, Katharina Kammermeyer, Friedhelm Kraft, Bert Roebben, Friedrich Schweitzer, Thomas Schlag en vele andere theologen en pedagogen, staan de jongerentheologische pedagogiek en didactiek nog ‘in de kinderschoenen’.

Puberale twijfel

Zoals aangegeven heeft kindertheologie zich als eerste ontwikkeld en krijgt het (voorlopig nog) meer aandacht in het hedendaagse godsdienstpagogische discours. Dit is in zekere zin te verklaren op basis van de potentiële nawerking van het pessimistische beeld ten aanzien van jongeren, een idee dat de pedagogiek gedurende lange tijd gedomineerd heeft. De kinderlijke nieuwsgierigheid, naïviteit, onbevangenheid en de bredere componenten van het romantische kinderbeeld, leken vaak meer ‘theologiegeschikt’ te zijn dan de puberale twijfel. De waardering voor de theologische reflectievaardigheid van jongeren is er zeker niet altijd geweest, integendeel: jonge mensen zijn in het verleden lange tijd benaderd geweest als onbezonnen en onervaren, als vreemde wezens die over onzin nadenken (Schweitzer & Bucher 2012, 102-103).

Kritisch

Een tweede bron van verschil is gelegen, zoals reeds blijkt uit de naamgeving, in het eigene van de betreffende doelgroep. Kinderen zijn of lijken doorgaans spontaan, open, nieuwsgierig en zijn vaak bereid om hun gedachten de vrije loop te laten. Kinderen zeggen meestal wat ze denken en verrassen ons op die manier geregeld met creatieve ideeën en levendige beelden. Jongeren daarentegen denken abstracter, stellen zich afwachtender op, zijn kritischer

ingesteld ten opzichte van de wereld en raken gemakkelijker geïrriteerd door lege woorden die de kern van hun vraag niet raken (Schlag & Schweitzer 2011, 30).

Aanzetten

In lijn met dit inzicht kunnen we ten derde verwijzen naar de mogelijke aanzetten voor een kinder- of jongerentheologisch gesprek. We kunnen achtereenvolgens onderscheiden:

1. de aanzet vanuit de verwondering en verbeelding van de jongere;
2. de aanzet vanuit de godsdienstles of andere interreligieuze contexten;
3. de aanzet vanuit de leerkracht.

Een eerste katalysator van een jongerentheologisch gesprek zijn immers vragen die kinderen of jongeren vanuit verwondering, verbeelding of persoonlijke ervaring stellen: ‘Hoe kan God bestaan als er zoveel lijden is in de wereld?’ ‘Steunt God je altijd als je Hem nodig hebt?’ ‘Kunnen we God ervaren?’



Een tweede aanzet zijn de vragen die tijdens de godsdienstlessen en andere interreligieuze contexten opkomen naar aanleiding van een bijbelverhaal, een lied, een gedicht, een film, een getuigenis, een excursie, een begrip, een cartoon, een afbeelding, een symbool, een viering.

Ten slotte zijn er de vragen die door de leerkracht in de leerprocessen worden ingebracht: 'Wat is liefde? Geluk, vrede, vriendschap? Wat is geloven?' 'Wanneer is iemand wijs, wanneer vrij?'

Het is vooral interessant om in te gaan op de eerste aanzet, omdat dit een verschil tussen kinder- en jongerentheologie blootlegt. Menig begeleider zal immers opmerken dat kinderen over de capaciteit beschikken om zich spontaan te verwonderen over de dingen om hen heen, iets wat naarmate we ouder worden meestal afneemt. De filosoof Karl Jaspers stelt dat de verwondering over de wereld en haar prachtige wonderen, en ook de verwondering over de eindigheid en het lijden een vertrekpunt vormen voor het filosoferen met kinderen. Deze verwondering triggert immers het socratisch gesprek en de daarbij horende vraagcultuur die zo eigen is aan het filosoferen met kinderen. Zowel de filosofische als de theologische begeleider maakt immers plaats voor de denkwijzen van de kinderen en heeft een grote aandacht voor spontane vragen, ideeën, intuïties en antwoorden. De kinderen die aan zulke gesprekken deelnemen, vormen een onderzoeksgroep waarin er geen groot gelijk bestaat en elke inbreng belangrijk is, want die kan een bijdrage leveren aan een nieuwe, verrijkende kijk of een eigen levensbeschouwelijke identiteit in dialoog met de kostbare parel van de geloofstraditie.

De realiteit wijst uit dat de verwondering als vertrekpunt van jongerentheologie een andere vorm aanneemt. De jongerentheologisch begeleider zal immers merken dat jongeren, in tegenstelling tot kinderen, meestal niet uit eigen beweging existentiële vragen onder woorden brengen en dat vaak ook niet kunnen (of willen), als de begeleider hen daartoe uitnodigt. Dit doet vermoeden dat het moeilijker is voor adolescenten dan voor kinderen om te theologiseren en te filosoferen vanuit een aanwezige verwondering over de wereld om hen heen. De praktijk wijst vaak uit dat het theologische en filosofische denken, verwonderen en vragen stellen van jongeren vaak getriggerd moet worden op basis van betekenisvol materiaal en vragen. Uiteraard kan jongerentheologie ook vertrekken vanuit verwondering, al zal die verwondering onzes inziens eerder de vorm aannemen van een kritische bevraging die opkomt tijdens het leerproces.

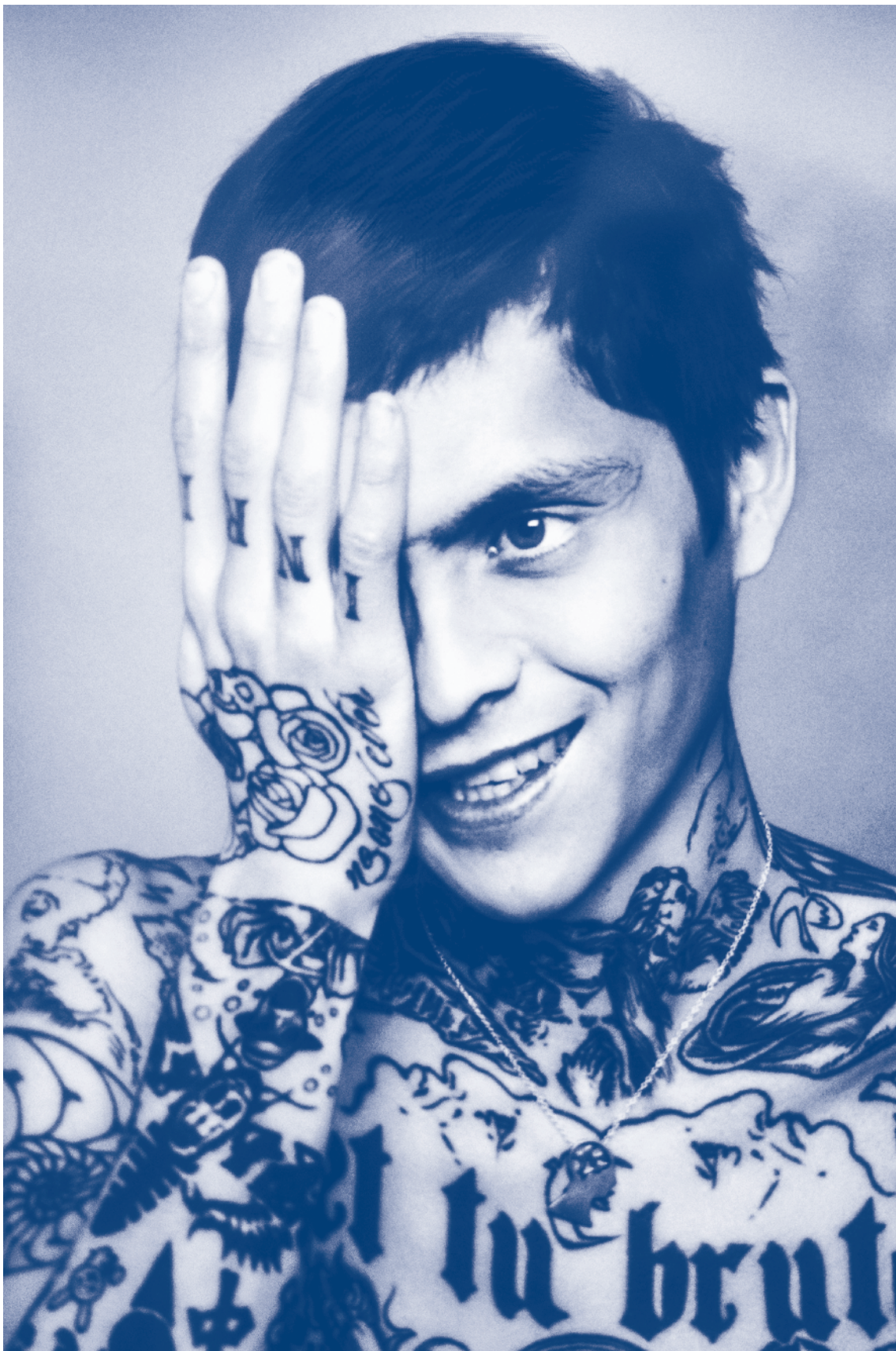
Eigen didactiek

Zo toont jongerentheologie zich ten vierde als een eigen didactiek die passend moet inspelen op de grote vragen en bedenkingen die jongeren hebben in de relatie tussen geloof en leven. Al kan een jongerentheologisch gespreksbegeleider merken dat de verwondering van adolescenten vaak ook de vorm aanneemt van individuele waarheden die onvoldoende doordacht zijn. Ter illustratie uit de eigen lespraktijk:

'Het is toch bewezen dat God niet bestaat?!'

'Mensen die geloven zijn te zeker van hun stuk en daardoor zijn er oorlogen.'







‘De wetenschap heeft bewezen dat geloof een verzinsel is van de mens dat vandaag nutteloos is geworden.’

De uitdaging is daarbij om deze waarheden te hertalen naar kritische grote vragen en om met jongeren daaromtrent onderzoeksgewijs theologisch en filosofisch te reflecteren. Doordat er wordt geluisterd naar hun vragen en bedenkingen, die inhoudelijk worden verdiept, kan jongerentheologie bouwen aan openheid voor de reflectie en communicatie over geloof en leven.

‘Profetische kracht’

Ten vijfde moeten vooral de cognitief-ontwikkelingspsychologische verschillen tussen de twee doelgroepen genoemd worden, in aansluiting op onze opmerking aan het begin van deze bijdrage over structureel-genetische verschillen. Jongeren weten doorgaans meer, kunnen beter abstraheren en hypothetisch denken en hebben reeds meer vaardigheden en levenservaringen opgedaan. Tijdens een theologisch gesprek kunnen jongeren de eigen opvattingen bijgevolg sterker onderbouwen of beargumenteren. Jongeren kunnen aan de hand van hun hypothetisch denkvermogen de realiteit met het plausibele en wenselijke confronteren en bovendien snel discrepanties tussen beide op het spoor komen. Jongeren beschikken eigenlijk over een ‘profetische kracht’ (Schlag & Schweitzer 2011, 30). Door de groei en ontwikkeling van hun hypothetisch-deductief denken slagen ze er immers vaak in hun omgeving kritisch te bevragen en te

stimuleren tot reflectie en verandering. Dat impliceert dat de begeleider van jongeren communicatief en vakinhoudelijk over de nodige kwaliteiten dient te beschikken.

Werk aan de winkel

Er is nog heel wat werk aan de winkel, zowel didactisch als systematisch, zowel wat het leerproces van jongeren betreft als de theologische interpretatie ervan. Wat dit laatste betreft zijn zelfs de godsdienstpedagogen het onder elkaar niet eens over de vraag hoe waardevol het discours van de jongerentheologie voor de theologie als geheel kan zijn. Ook rijzen er vele vragen over de normativiteit van de klassieke theologie ten aanzien van de democratische vrije ruimte die de jongerentheologie met haar scherpe en onconventionele inzichten opent.

Wat de didactiek betreft, zijn wij ervan overtuigd dat hier ondertussen ongeziene groeikansen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing verscholen liggen. Jongerentheologie zoekt per slot van rekening naar ‘manieren van doen’ (Gijs Dingemans) om de geloofscommunicatie zo te bevorderen, dat bruggen gebouwd kunnen worden tussen de wereld van jongeren en de wereld van de (christelijke) traditie. ‘Op die manier hoopt zij dat de traditie kan fungeren als een bron voor jongeren bij hun opdracht om uit het aanbod van religieuze zinduidingen een “syncretische” selectie te maken van wat God voor hen zou kunnen betekenen’ (Schlag & Schweitzer 2011, 16).

Vanuit de eigen lespraktijk durf ik (= SR) te beweren dat de jongerentheologie in staat is om de openheid van jongeren inzake levensbeschouwelijke sensibiliteit te vergroten. Ik merk ►

< ‘Sean’, Ryan McGinley

onderzoek

HANDELINGEN 2015 | 4

33





dat leerlingen groeien in het gevoel dat hun levensbeschouwelijke kijk op leven en geloof aanvaard wordt en niet wordt gezien als een aanzet om, aan de hand van een onderwijs-leergesprek, tot vooraf bepaalde inzichten of kennis te komen. Bij jongerentheologie worden de eigen ideeën in het centrum van de levensbeschouwelijke communicatie geplaatst, waardoor leerlingen van het gevoel ontdaan worden dat de (slimme) godsdienstleerkracht hen van iets wil overtuigen (vaak zonder zich er zelf bewust van te zijn).

Door deze houding van de jongerentheologisch begeleider als godsdienstleerkracht te incorporeren, merk ik (= SR) in mijn eigen lespraktijk een groei van openheid ten aanzien van levensbeschouwelijke reflectie. Waar in het begin van het schooljaar leerlingen verkondigen dat ‘zij toch allemaal niet gelovig zijn, dus dat ik geen moeite moet doen’, zitten we na verloop van tijd op een niveau van bereidheid tot reflectie over de eigen levensbeschouwelijke kijk, die bovendien helemaal niet zo atheïstisch is als jonge mensen zelf denken. In die zin bevestigt mijn lespraktijk de ideeën van Johan Valstar die stelt dat de toe-eigening van de jongerentheologische didactiek fasegewijs verloopt (Valstar & Kuindersma 2008, 243). Het blijkt dus vooral een leerproces voor de leraar zelf te zijn. In zijn of haar hoofd moet een andere *mindset* ontstaan.

Besluit

Kinderen stellen spontane vragen. Het leven verwondert hen. Een kindertheologische pe-

dagogiek helpt hen om zich te oefenen in het spel van vraag en antwoord. Zo ontwikkelen ze een levensbeschouwelijke sensibiliteit. Jongeren stellen veel minder vragen of houden ze liever voor zichzelf. Ze worstelen zelf met vragen en wachten heimelijk tot iemand hen heeft ‘gezien’ in hun levensbeschouwelijke zoektocht, tot iemand een spectrum van geloofwaardige antwoordperspectieven opent dat ‘te denken geeft’. In beide gevallen wordt het subject van de *educandus* geëerbiedigd en aangemoedigd om na te denken over het eigen levensbeschouwelijke of religieuze denken. Het discours van jongeren ten aanzien van geloof, dat uit dit kritisch denken ontstaat, is niet altijd even prettig om aan te horen. In die zin kunnen we besluitend stellen dat de jongerentheologie de verdoken romantiek van de kindertheologie ontkracht en ons, onderwijsgeevenden, weer met beide benen

Jongerentheologie zet onderwijsgeevenden weer met beide benen op de ‘heilige grond’ van en voor jonge mensen vandaag

op de grond zet – op de ‘heilige grond’ weliswaar van en voor jonge mensen vandaag.

Deze bijdrage was voor ons als auteurs een oefening in praktische theologie: de praxis als ‘productieve irritatie’, die de theorie ‘te denken geeft’ en haar uitnodigt kritisch verder te denken. Ook de academische theologie staat naar ons oordeel voor de dringende opgave beter te luisteren naar het eigen (soms gebrekkig, soms uitdagend) theologiseren van mensen, jong en oud, en daarvan te leren. Het theologieconcept (‘theologie als werk-woord’) dat daaruit emergeert, moet verder onderzocht worden, maar dat is werk voor een volgende bijdrage!





Literatuur

- Avest, I. ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2013). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dillen, A. & Pollefeyt, D. (red.) (2010). *Children's Voices. Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*. Leuven: Peeters.
- Kuindersma, H. (2012). *Pedagoog Martinus J. Langeveld en theologisch gesprekken met kinderen*. www.verwonderenenontdekken.nl (maart-april 2012).
- Kuindersma, H. & Valstar, J. (red.) (2008). *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV-Uitgevers.
- Mendl, H. & Schweitzer, F. (2001). Elementarisierung, keine Mini-Theologie! In: *Katechetische Blätter* 126, 85-89.
- Raes, S. (2013). *Theologie in de handen van jongeren?! Een didactische en praktisch-methodische fundering en uitbouw van jongerentheologie*. MA-Thesis Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- Roebben, B. (2013). *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*. Münster: Lit-Verlag (second enlarged edition).
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2011). *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schweitzer, F. & Bucher, A. (red.) e.a. (2012). *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Valstar, J. (2010). *Kindertheologische oriëntatie*. www.verwonderenenontdekken.nl (november).

Sofie Raes is leraar godsdienst aan het Virgo Sapiens Instituut Londerzeel.
raes_sofie@hotmail.com

Bert Roebben is hoogleraar godsdienstpedagogiek en -didactiek aan de Technische Universiteit Dortmund.
hubertus.roebben@tu-dortmund.de



Theologiseren met moslimkinderen in de klas

Kritisch en zelfstandig denken wordt vele malen herhaald en aangemoedigd in de Koran. De cruciale vraag is hoe dit concreet vorm krijgt in de praktijk. Vertrekkend bij deze laatste vraag wordt in dit artikel het *Hikmah*-model ('wijsheid') besproken, waarbij leerlingen in de klas leren theologiseren rond bepaalde thema's. Vervolgens wordt verkend hoe dit model het Vlaamse islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool kan inspireren.

In de Koran en de overleveringen van de profeet Mohammed (vrede zij met hem; in het vervolg weergegeven met: *vzmh*) kan men vele verwijzingen vinden naar het idee dat een moslim zelfstandig en kritisch moet denken. Vanaf de aanvang van de islamitische pedagogische theorie zijn het leren denken, het zoeken naar waarheid en het overleg betreffende geloofsovertuigingen centrale doelstellingen (Koran 22 vers 4; K58v11; K20v114; K39v9; K4v82; K3v190-191; K2v170) (cf. Van Crombrugge & Lafrarchi 2014).

Ook al is de Koran op dit punt duidelijk, deze opdracht tot kritisch denken roept tegelijk vele vragen op waarop het antwoord niet eenduidig is. Er is de theologische vraag hoe geopenbaarde kennis zich verhoudt tot het zelfstandig denken van de mens; en er is de pedagogische vraag over de wijze waarop mensen tot dit kritisch denken opgevoed kunnen worden.

Al Ghazali en Ibn Rush

Een voorbeeld uit de rijke geschiedenis van de discussies ter zake. De ook buiten de islam beroemde denkers Al Ghazali en Ibn Rush (ook bekend als Averroes) mogen er beide dan wel van overtuigd zijn dat openbaring en rede elkaar niet mogen of kunnen tegenspreken, ze verschillen wel degelijk op tal van punten betreffende de theologische en pedagogische implicaties. Al Ghazali zal vooral wijzen op de beperktheid van de menselijke rede en strijden tégen de overschatting ervan en vóór de erkenning van de openbaring als alfa en omega. Ibn Rush daarentegen zal rede en openbaring zien als twee verschillende maar gelijkwaardige wegen om de waarheid te zoeken en te bereiken.

Pedagogisch zullen ze bijgevolg andere accenten leggen inzake het leergesprek dat ze beide wezenlijk achten. Al Ghazali zal het mogen en kunnen luisteren naar en gehoorzamen aan een



ervaren gezagsvolle leermeester vooral in het licht zetten. Ibn Rush zal veel meer aandacht besteden aan het zelfstandig redeneren en het uitwisselen van argumenten. Beiden hechten wel groot belang aan het stellen van vragen en het gesprek hierover door opvoeder en opvoeding.

Een en ander houdt verband met gelijkenis en verschil in hun kindbeeld. Volgens de islam is elk kind begiftigd met de *fitrah*, een natuurlijk vermogen om een goed mens, een moslim te zijn. De opvoeder moet daarom veel ruimte geven aan het initiatief van het kind. Voor mensen als Ibn Rush zal deze *fitrah* vooral met de redelijke vermogens gelijkgesteld worden, bij Al Ghazali eerder met een innerlijkheid, een goddelijke intuïtie. Hoe dan ook, dergelijke theoretici zijn dankbare bronnen om de feitelijke praktijk van onderwijs en opvoeding onder kritiek te stellen.

In plaats van het leren vragen stellen heeft het onderwijs door de eeuwen heen zich vaak beperkt tot het ‘uit het hoofd’ leren van geopenbaarde en overgeleverde waarheden en ligt de focus veel meer bij wat- en hoe-vragen in plaats van bij waarom-vragen (Waghid 2011). Een mooi voorbeeld van een praktische ‘renaissance’ van het leren denken in onderwijs is te vinden in het werk van de Maleisische onderwijspedagoge Rosnani Hashim. Een tiental jaren geleden ontwikkelde ze de *Hikmah*-pedagogie (het Arabische woord *hikmah* betekent ‘wijsheid’ – redactie).

We beginnen met een overzicht van de ontwikkelingsgenese van het *Philosophy for Children*-model (P4C). Vervolgens staan we stil bij het

Hikmah-model van Hashim. We verkennen op welke wijze de *Hikmah*-pedagogie het Vlaamse islamitisch godsdienstonderwijs kan inspireren.

Van *Philosophy for Children* naar *Hikmah*-pedagogie

Het *Philosophy for Children*-programma (P4C) is gegroeid uit de noodzaak voor een verbeteren van het onderwijs algemeen. Het onderwijs in Maleisië heeft de laatste decennia vele hervormingen gekend. De motivatie hiertoe was veelzijdig: niet alleen waren er de povere prestaties van Maleisië in internationaal vergelijkend onderzoek, daarnaast was er de samenlevingsproblematiek met vele etnische spanningen. Een gemeenschappelijk thema bij dit alles was ‘*community*’, gemeenschap: wetenschap en samenleving vragen om participatie van alle betrokkenen: samen-leven, samen-werken, samenleren. In het Plan *Vision 2020* is daarom één van de doelstellingen het versterken en ontwikkelen van gemeenschap-georiënteerde democratie (Ministry of Education 2013-2015). In dit kader introduceerden de onderwijskundige Hashim in 1997 eerst de *smart school*, waarbij de nadruk ligt op kritisch, creatief en analytisch denken en ontwikkeling van het oplossingsvermogen bij leerlingen.

In 1998 voerde Maleisië de leerdoelstelling ‘kritisch denken’ in het onderwijs in. In dit kader ontwikkelde het National Education of Philosophy Department (NEP) een pedagogie waarin kinderrechten en filosoferen met kinderen centrale uitgangspunten zijn. Overeenkomstig het kinderrechtenverdrag staat het NEP een holistische benadering voor waarbij aandacht





gaat naar intellectuele, spirituele, fysieke en emotionele ontplooiingskansen. Om deze doelen te bereiken geeft men de voorkeur aan meer student-gecentreerde onderwijsmethoden en -strategieën, zoals onderzoeks- en exploratiemethoden, de socratische methode, gesprekstechnieken en project- en groepswork. Voor dit laatste introduceerde Hashim het P4C-model van Lipman. Kritisch denken is een leerstofoverschrijdende doelstelling die in alle vakken nagestreefd moet worden (Othman & Hashim 2006).

Vakoverschrijdend

Het is dan ook niet toevallig dat de eerste studies betrekking hebben op de effecten van de introductie van deze actieve leermethoden in vakken als talen en wiskunde. Zoals het ook begrijpelijk wordt dat de daar opgedane ervaringen later vertaald werden naar het levensbeschouwelijk onderwijs. P4C is, met andere woorden, niet ingevoerd als een afzonderlijk vak, maar wel als een vakoverschrijdende methode.

P4C maakt gebruik van verhalen, met specifieke en belangrijke filosofische levensechte issues. Een voorbeeld van verhalen zijn de Lisa-boeken (Lipman 1983). Deze teksten focussen op ethische en sociale issues, zoals eerlijkheid, liegen en waarheid vertellen. Andere thema's die worden aangesneden zijn kinder- en dierenrechten en werk- en genderdiscriminatie. De leerkracht krijgt een handleiding bij de verhalen waarin activiteiten zoals open gesprekken, dialogen, reflecteren op andere meningen, collectief leren, redeneren en debat en mogelijke vragen beschreven staan ter inspiratie. Door de actieve betrokkenheid wordt het denken geëxpliciteerd, gestimuleerd en bevorderd.

P4C maakt gebruik van de *Community of Inquiry*-methode (CI) (Lipman 1988). CI betekent actief en authentiek ontdekkingsleren voor zowel de studenten als de leerkracht, waarbij gestimuleerd wordt om vragen te stellen en visies te delen over vraagstukken en issues van alledag. Via dialoog oplossingen vinden voor logica, metafysische, epistemologische, ethische, esthetische, sociale of politieke problemen die relevant en belangrijk zijn. We kunnen stellen dat het P4C het logisch redeneringsvermogen, kritisch en creatief denken, het zelfbeeld en de luistervaardigheid en betrokkenheid in de groepsgesprekken bevordert en/of versterkt.

Vorm in de klas

Hoe krijgt P4C concreet vorm in de klas? De essentiële fase is de fase waarin de 'vragen' worden gesteld. De les begint met het klassikaal lezen van een voor de leerlingen relevante tekst, gevolgd door de vragen van leerlingen. De vragen en de namen van de leerlingen worden op het bord genoteerd. Nadien volgt een klasdiscussie waarbij nog andere vragen kunnen worden opgeworpen. Naast geschreven tekst kan de leerkracht videoclips, foto's, posters, krantartikelen en dergelijke gebruiken om het denken en stellen van vragen van de leerlingen maximaal te stimuleren. Het P4C-programma traint op die manier de leerlingen om relevante kritische en/of filosofische vragen te leren stellen over de leerinhouden en leert hen de ratio van hun mening te verwoorden, hun standpunten te verantwoorden en bewijzen te formuleren voor hun stellingen. Tegelijk stimuleert de leerkracht de leerlingen om zelfstandig en gezamenlijk te zoeken naar antwoorden op de vragen



(Hashim, Hussein & Juperi 2009, 132).

Op basis van empirisch onderzoek waarin P4C vergeleken werd met andere methoden, blijkt het P4C-programma zeer geschikt om het kritisch denken alsook de lees- en communicatievaardigheid van de leerlingen te stimuleren, te bevorderen en te versterken (Othman & Hashim 2006; Preece 2013; Hashim, Hussein & Imran 2014). Daarnaast blijkt het P4C-programma erg geschikt te zijn om de kwaliteit van de gestelde vragen, gesprekken en geschreven teksten te verhogen. Als bijkomend positief effect blijkt uit hun onderzoek dat de vragen en gesprekken van een meer filosofische aard zijn en dat leerlingen hun eigen en andermans standpunten beter kunnen beargumenteren.

Het Hikmah-model

Hikmah-pedagogie is een model waarbij leerlingen in de klas leren filosoferen rond welbepaalde thema's. Dit project vloeit voort uit het genoemde P4C-programma van Hashim. Zij is professor aan het Institute of Education (IE) van de International Islamic University in Maleisië (IIUM). In januari 2006 werd het Centre for Philosophical Inquiry in Education (CPiE) ingericht onder het IE met als doel de werkvorm 'philosophical inquiry' te promoten in het onderwijs.

De *Hikmah*-pedagogie is dus een herziene versie van het P4C-model. Naast kritisch en creatief denken, persoonlijke en interpersoonlijke ontplooiing en vaardigheid om betekenis te geven aan ervaring, introduceert het als

vernieuwd element de reflectie op koranverzen, *hadiths* (islamitische overleveringen over het doen en laten en de uitspraken van de profeet Mohammed, *vzmh*) en lokale Maleisische tradities via verhalen speciaal voor deze doeleinden ontworpen (Hashim & Banging 2009; Hashim 2012). Hashim (2009) stelt dat filosoferen en reflecteren steeds deel heeft uitgemaakt van de islamitische traditie.

Hashim, Hussein en Imran (2014) beschrijven een aantal cruciale randvoorwaarden, zoals de competenties van de leerkracht, de kwaliteit en relevantie van

het gebruikte leermateriaal, aangepaste en creatieve activiteiten en oefeningen, alsook de steun van de schooldirectie. Dit laatste is voornamelijk van belang om te kunnen garanderen dat er voldoende middelen worden vrijgemaakt om de *Hikmah*-pedagogie in de school te kunnen toepassen. *Last but not least* is een degelijke blijvende vorming van de leerkrachten noodzakelijk.

Zoals gezegd heeft het *Hikmah*-model die bijzonderheid dat het expliciet stelt dat óók reflecteren over koranverzen, *hadiths* en lokale Maleisische gewoonten behoort tot topics die besproken kunnen worden in de lessen. Daarnaast streeft men er via het *Hikmah*-model naar om verdraagzaamheid en respect bij de leerlingen te ontwikkelen en te versterken, wat leidt tot meer en beter intercultureel samenleven. Het model werd in het onderwijs ingevoerd in het vak Engels en Maleis, islamitische studies en moreel onderwijs en ook als een vak op zich (Hashim, Hussein & Imran 2014). Het idee is om het model in te voeren als instrument om

***Verdraagzaamheid en respect
bij leerlingen ontwikkelen en
versterken, wat leidt tot beter
intercultureel samenleven***

verkenning









de doelstellingen van het *Malaysian Educational Blueprint* te realiseren waarbij kritisch denken als belangrijk wordt geacht voor de verdere ontwikkeling van het land.

Hashim, Hussein en Imran (2014) bestudeerden na toepassing van het *Hikmah*-model de gevoelens en attitudes van de leerlingen ten aanzien van de *Hikmah*-pedagogie, meer bepaald de perceptie over het model en/of het de vaardigheid kritisch denken ontwikkelt en het zelfvertrouwen van de leerlingen verbetert. Ze meten deze variabelen via kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden voor en na het toepassen van de *Hikmah*-pedagogie. De resultaten zijn als volgt: ruim de helft van de respondenten stelt dat het model een positieve impact heeft op kritisch denkvermogen, communicatievaardigheden en zelfvertrouwen. Alsook dat de gebruikte leerstrategieën uitdagen en aanzetten tot actieve participatie in de groepsgesprekken. Samenvattend kan men stellen dat het algemeen gevoel bij de leerlingen ten aanzien van het model positief was.

Verhalen die werden gebruikt komen bijvoorbeeld uit de reeks *Thinking Stories for Muslim children: Mira's trip to the zoo, Mira's new school, Mira's thinking about God* en *Mira helping the poor*. In het eerste boek wordt het hoofdpersonage Mira geconfronteerd met het verhaal van Mozes en de farao wanneer ze de slang ziet, en met de *soerat* 'De Olifant' wanneer ze de olifanten ziet in de diertuin. In het tweede boek is Mira gefascineerd door het aanleren van nieuwe woorden. Hier wordt de link gelegd met Adam en zijn capaciteit als mens om woorden te leren

(gebruiken) en de relatie tussen woorden en kennis (vergaren). De passages in dit boek verwijzen naar hoofdstuk 2 van de Koran vers 31. In het derde boek wordt Mira's nieuwsgierigheid naar God en zijn Tekenen beschreven. In het vierde boek wordt verwezen naar het hoofdstuk 107 'De Hulpverlening' in de Koran, waarin beschreven staat dat hulpvaardigheid een belangrijke morele waarde is (Hashim, Hussein & Juperi 2014, 132ev). De verhalen worden in de klas gelezen, waarna de socratische gespreksmethode wordt gehanteerd om de variëteit aan interpretaties van de tekst te bespreken als ook de filosofische issues die opkwamen tijdens het lezen (Othman en Hashim 2004, 27; Hashim, Hussein & Juperi 2014, 132ev).

De ratio achter de bovenstaande boeken is niet dat de leerkracht de verhalen 'voorleest' en dat de leerlingen luisteren. Het verhaal wordt mede vorm gegeven door de leerlingen, doordat de leerkracht op bepaalde cruciale momenten in het verhaal de leerlingen prikkelt. Bijvoorbeeld bij het verhaal van Mozes en de farao.

Was de farao God? En hoe kan dat?

Hoe ziet 'mijn' God er uit?

Waar leeft Hij?

Wie heeft God geschapen?

Waarom werd Mozes uitverkoren om Profeet te worden?

Wat stelt de slang voor in het verhaal?

Wie stuurde de olifanten naar de Ka'ba (heilige moskee in Mekka) en waarom?

Hoe voelde Mozes zich op dat moment?

Wie heeft ooit al zoiets meegemaakt?

***Verhalen zijn een dankbaar
middel om met kinderen over
de 'eigen' ervaringen te denken
en te spreken***



De leerkracht is niet suggestief en verwacht geen 'juiste' antwoorden. Veeleer is hij begeleider in het denken en formuleren van gedachtegangen van de leerlingen. Dit gebeuren is een creatief proces tussen de leerlingen, de leerkracht en het 'verhaal'. Uiteraard dient dit creatief proces goed voorbereid te worden door de leerkracht. Zowel het thema als de (leer)doelstellingen dienen uitgelijnd te worden, zodat de leerlingen het maximum kunnen halen uit het dynamisch klasgebeuren. Verhalen zijn een dankbaar middel om te theologiseren met kinderen. Kinderen herkennen zichzelf in de verhalen en laten toe om over de 'eigen' ervaringen te denken en spreken. Daarnaast helpen verhalen de kinderen om bewust of onbewust hun wereld- en godsbeeld te construeren. Deze manier van werken vindt men ook terug bij Büttner en Kuidersma.

Praxis in het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs

Algemeen

Net zoals in het leerplan van het vak rooms-katholieke godsdienst (2000) vindt men in het leerplan voor islamitische godsdienst binnen het basisonderwijs mogelijkheden te over om te 'theologiseren'. Veel onderwerpen zijn zeer open geformuleerd en laten de leerkracht toe om in gesprek te gaan met de leerlingen. Het is aan de leerkracht om de adequate werkvorm te hanteren om een dialoog op gang te brengen en/of te stimuleren. Hij of zij moet de nodige ruimte en tijd creëren om dit mogelijk te maken. Met andere woorden, er dient een 'veilige' ruimte

Het is aan de leerkracht om een dialoog op gang te brengen en/of te stimuleren

gecreëerd te worden waarin de lerende zijn of haar godsbeelden zelfstandig en samen met anderen kan construeren. De leerkracht is op dat moment begeleider, coach en moderator van het klasgebeuren.

Een bezorgdheid die bestaat is of alle leerkrachten competent zijn in het 'theologiseren met kinderen'. Heeft de leerkracht zich voldoende instrumenten eigen gemaakt om deze werkvorm te hanteren? We kunnen in het bestek van dit artikel niet stilstaan bij de vraag of de bijzondere leermeesters de vereiste competenties hebben om te theologiseren met moslimkinderen. We geven hier enkel weer of en in welke mate er in het leerplan plaats en ruimte is voor deze werkvorm.

Leerplan basisonderwijs

Het leerplan van het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs voor het basisonderwijs is onderverdeeld in zes studiedomeinen, namelijk geloofsleer, aanbidding, de biografie van de Profeet (*vzmh*), Koran, zedelijkheid, godsdienst en cultuur (*Leerplan Basisonderwijs*, 17). Het verwijst expliciet naar het constructivistisch leren als model van leren. Het bevat verscheidene aangrijpingspunten, minstens aanzetten tot theologiseren.

We lezen onder andere dat stimuleren en een ondersteunende leeromgeving, het belang aan eigen ideeën en bewustmaking ervan, naden-

ken over alternatieven en erover discussiëren, nieuwe concepten opbouwen en gebruiken in verscheidene situaties, hogere cognitieve activiteiten zoals oplossen, opbouwen en vergelijken, ►

verkenning





open vragen stellen die zinvol en diepgaand zijn en aanzetten tot nadenken en aanmoedigen, een bepaald onderwerp onderzoeken en vragen stellen, interactie tussen en met leerlingen stimuleren.

Er is expliciet sprake van groepswork waar cirkelgroeps gesprekken een specificatie van zijn (28ev). Verder is er sprake van interviews, vergelijken, analyse van voorbeeldsituaties en verbanden leggen.

Het filosoferen en/of theologiseren met kinderen is niet als dusdanig terug te vinden in het leerplan. In wat volgt geven we evenwel een aantal concrete voorbeelden van onderwerpen die aangegrepen kunnen worden om met kinderen te theologiseren.

Wanneer we de leerdomeinen en onderwerpen van de eerste graad bekijken zien we bijvoorbeeld aanknopingspunten bij 'Islam is mijn godsdienst' wanneer men het heeft over 'Ik ben moslim', of bij het leerdomein 'aanbidding' wanneer het thema 'gebed' aan bod komt. Of ook bij het leerdomein 'zedelijkheid' wanneer men het heeft over 'geluk' (*Leerplan Basisonderwijs*, 55). We verwijzen naar het uitgewerkte voorbeeld hieraan voorafgaand.

Verder zijn er voldoende elementen in de profetische verhalen die gebruikt kunnen worden om te theologiseren met kinderen. Bijvoorbeeld wanneer het onderwerp 'geloven in de profeet' (*vzmh*) ter sprake komt (58). Of ook wanneer verhalen uit andere religies, met name het christendom en Jezus (*vzmh*) worden gelezen en/of verteld.

In het leerdomeinschema ziet men onder het lesonderdeel 'Ik ken mijn Profeet' als werkvorm

'kringgesprek'. Doch hier gaat het om het re-produceren van de kennis die wordt aangereikt door de leermeester. Dit kringgesprek kan evenwel aangegrepen worden om te theologiseren en de methodieken uit het *Hikmah*-model toe te passen (ibidem, 58).

Voor het leerdomein Koran kan men theologische gesprekken voeren door bijvoorbeeld de leerlingen te prikkelen met volgende vragen:

Kan/op welke manier kan de Koran bijdragen tot een betere samenleving?

Waarom stuurde God (de Verhevene) de Boeken naar de mensen?

Zijn er nog andere Boeken en waarom?

Zijn die Boeken belangrijk en waarom?

Zijn er verschillen tussen de Boeken?

Waarom brengt Gabriël de Boodschap naar de Profeten (vzmh)?

Zijn er overeenkomsten tussen de Bijbel en de Koran?

Hoe komt het dat er overeenkomsten zijn?

De leerkracht stelt vragen om de leerlingen aan het denken te zetten zonder de juiste of ware antwoorden te geven of suggereren. Ook worden niet op voorhand bepaalde antwoorden verwacht of als juiste of foute criteria gebruikt tijdens de klasgesprekken. (*Leerplan Basisonderwijs*, 59, 67). Door naar elkaars kennis en mening en standpunten te luisteren, vergelijkingen te maken met andere Boeken enzovoort scherpt men de kritische reflectie en leren ze kritische vragen formuleren. Deze vragen en de daaruit voortvloeiende gesprekken kunnen ook bijdragen tot meer intra- en inter-levensbeschouwelijke verdraagzaamheid.



Als laatste geven we het voorbeeld van het lesonderdeel ‘vriendschap en broederschap’, waarbij begrippen als liefde, respect, hulpvaardigheid, verliezen van een vriend centraal staan (ibidem, 68). Affectieve doelstellingen zoals empathie, verdraagzaamheid, geduldig zijn, emoties onder controle houden, alsook communicatievaardigheden worden weergegeven in het leerplan. Door middel van ‘theologiseren’ als werkvorm kan de leermeester werken op verschillende ontwikkelingsdomeinen van het kind. In de verdere hoofdstukken vindt men gelijkaardige aangrijpingspunten voor theologiseren met kinderen. In het bestek van dit artikel ontbreekt de ruimte om het volledige leerplan onder de loep te nemen. Het volstaat hier om mee te geven dat er door heel het leerplan heen aanknopingspunten te vinden zijn.

Samengevat

Theologiseren en/of filosoferen vindt men niet als dusdanig terug in het leerplan. Het leerplan beschrijft wel werkvormen en competenties van de leermeester die cruciaal zijn voor deze vorm van leren. Vertrekkend van deze vaststelling is de stap naar theologiseren met kinderen niet zo groot meer.

We stellen evenwel enkele gemiste kansen in het leerplan vast. We benadrukken dat theologiseren méér is dan groepsgesprekken, met als gevolg dat de leermeester zich een aantal competenties dient eigen te maken wil hij slagen in zijn opzet. Theologiseren vraagt een zekere kunde van de leermeester en dient aandacht te krijgen in de lerarenopleiding. De (toekomstige) leermeester dient zich kritische reflectie

en creatief denken eigen te maken, wil hij/zij succesvol kunnen theologiseren met kinderen (Hashim 2002). *Hikmah*-pedagogie is een goed instrument om tijdens de (godsdienst)lessen de kritische vaardigheid alsook de luister- en communicatievaardigheden van de leerling te stimuleren en versterken. Dit vraagt tijd en een investering op lange termijn, met bijscholing op regelmatige tijdstippen.

Besluit

Menig onderzoek in het Westen en in het Oosten heeft de positieve effecten van theologiseren en/of filosoferen bevestigd. Voorwaarde is dat er een optimale leeromgeving wordt gecreëerd. De leermeesters dienen zich de werkvorm eigen te maken, de leerlingen dienen gestimuleerd te worden, een veilige (spreek)ruimte voor kinderen dient gecreëerd te worden, tijd vrijgemaakt en genomen om te theologiseren ... Cruciaal, wanneer men de beoogde positieve effecten wil bereiken.

Hashim heeft in haar *Hikmah*-model een nieuwigheid geïntroduceerd, namelijk het filosoferen en theologiseren over religieuze en culturele onderwerpen, in casu islamitische onderwerpen uit de Koran en *hadiths* en culturele gewoonten van de Maleisiërs, om met kinderen in gesprek te gaan om vaardigheden als kritisch en creatief denken te stimuleren, te versterken of ontwikkelen. De groepsgesprekken hebben ook andere positieve effecten, namelijk op het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van de leerling, de communicatievaardigheden, het empathisch vermogen et cetera.

Het *Hikmah*-model kan niet zonder meer



***Een veilige (spreek)ruimte
voor kinderen dient gecreëerd
te worden***



worden toegepast in het Vlaams islamitisch godsdienstonderwijs. Ondanks het feit dat er vele actieve werkvormen aangegeven zijn, vermeldt het bestaande leerplan voor het basis-onderwijs theologiseren niet als werkvorm. De *Hikmah*-methode is een methode om kinderen te laten meedenken en met hen in gesprek te gaan over geloofsthema's en dit reeds op jonge leeftijd, waarbij ze goed voorbereid worden om op volwassen leeftijd actief te participeren in de islamitische geloofsgemeenschap bij het mede vormgeven aan een hedendaagse geloofwaardige islam.

De *Community of Inquiry* (CI) in de klas valt evenwel in de *Hikmah*-pedagogie niet samen met de volwassen geloofsgemeenschap. Niet alleen is deze groter, maar vooral zijn de voorwaarden om deel te nemen aan het hermeneutisch gesprek over het geloof ruimer dan de denkvaardigheden van de CI. Zo wordt feitelijk in de islamgemeenschap van de deelnemers aan het theologisch gesprek verwacht dat ze heel erudiet zijn inzake de vele tradities en standpunten in de discussies inzake geloofsuitleg. Dit lijkt het *Hikmah*-model niet te verwachten van de leerkracht.

Ook hier keren de verschillen en overeenkomsten tussen Ibn Rush en Al Ghazali terug. Voor de laatste vraagt de beperking van de rede dat men eerst en vooral goed ingewijd is in de traditie van de uitleg van de openbaring. Voor de eerste daarentegen zou het gesprek gevoerd kunnen en moeten worden tussen mensen met minder en meer traditionele kennis inzake de uitleg van de openbaring; voorwaarde is dat elk zijn verstand gebruikt. In deze opvatting is P4C niet alleen een pedagogisch middel, maar het 'middel' zelf van het geloofsgesprek: een voorbeeldig

model van de dialoog over het geloof.

Indien de *Hikmah*-pedagogie zo wordt uitgewerkt, lijkt het een echt voorbeeld van theologiseren met kinderen binnen de islam te zijn. ◀

Literatuur

Büttner, G. (2007). How Theologizing with Children can work. *British Journal of Religious Education* 29 (2), 127-139.

Commissie voor de samenstelling van de Leerplannen van de EMB en vzw Centrum Islamonderwijs Vlaanderen (2012). *Het ontwerp-leerplan basis onderwijs*. Brussel: CIO.

Dillen, A. (2011). Theologizing with children within a family context. An analysis of Belgian catechetical material for children of 12 years old. In: Kraft, F., Roose, H. & Büttner, G. (Eds.), *Symmetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe* (pp. 25-34). Loccum: Religionspädagogisches Institut Loccum.

Erkende instantie voor rooms-katholiek godsdienstondericht (Ed.) (2000). *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap, 39.

Hashim, R. (2009). Philosophy in the Islamic tradition: Implications for the philosophy for children (P4C) program. In: Marsa, E., Dobashi, T. & Weber, B. (Eds), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical concepts* (pp. 655-662). Peter Lang: Hodos Edition.

Hashim, R. & Banging, B.M.R. (2009). *Mira and Helping the Poor*. Kuala Lumpur: Saba Islamic Media.

Hashim, R. (2010). The Hikmah pedagogy of philosophical inquiry for thinking and communication skills. In: *IIUM Research, Innovation & Invention Exhibition* (IRIE 2010), 26-27 January 2010, Kuala Lumpur.

Hashim, R. (2011). Reviving the pedagogy of Philosophical inquiry among Muslim Teachers and Students. In: Kazmi Y. (Ed.), *New Intellectual Horizon in Education* (pp. 1-20). Selanger: IIUM Press.

Hashim, R. (2012). *Sarah: The Budding Thinker*. Kuala Lumpur: Centre for Philosophical Inquiry in Education, IIUM.



- Hashim, R., Hussein, S. & Juperi, J.A. (2014). The Hikmah Program: A Philosophical Inquiry for the Teaching of Islamic Education in Malaysia. In: Buang, S. & Chew, Ph.G.-L, *Muslim Education in the 21st Century: Asian Perspectives* (pp. 125-140), New York: Routledge.
- Hashim, R., Hussein, S. & Imran, A.M. (2014). Hikmah (Wisdom) pedagogy and Students' thinking and reasoning abilities. *Intellectual Discourse* 22 (4), 119-138.
- Juperi, J.A. (2010). *Philosophical Inquiry in Islamic Education and Its Effects in the Development of Questioning Skills Among Secondary School Students* [Master Dissertation]. Gombak: International Islamic University Malaysia.
- Kuindersma, H. & Valstar, J. (Ed.) (2008). *Verwonderen & ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- Kuindersma, H. (2013). *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children*. Kassel: University Press GmbH Kassel.
- Ministry of Education (MOE). *Preliminary Report. Malaysian Education Blueprint 2013-2025*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.
- Othman, M. & Hashim, R. (2006). Critical Thinking & Reading Skills: A Comparative Study of the Reader Response & the Philosophy for Children Approaches. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 18 (2), 26-34.
- Preece, A.Sh. (2013). Make it Mean! Using a 'Community of Inquiry' to Improve Language Skills in the ELS Classroom. *Journal of Education Studies* 1 (1), 25-54.
- Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bücher, A.A. et al. (Ed.), *Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten*, Stuttgart: Calwer Verlag, 9-18.
- Van Crombrugge, H. (2012). *Plaats van filosofie en filosoferen in vormend onderwijs*. Filosofie en filosoferen in onderwijs n.a.v. de tiende verjaardag van de desbetreffende resolutie van het Vlaams Parlement. Brussel, 1 juni 2012.
- Van Crombrugge, H. & Lafrarchi, N. (2014). Is een 'moderne' islamitische pedagogie mogelijk? *Ethische Perspectieven* 24 (1), 32-44.
- Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education. Pedagogical framings*. New York: Peter Lang.

Naïma (dra. N.) Lafrarchi is praktijklector in de Master Islamitische Theologie en Godsdienstwetenschappen van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven, en projectbegeleidster en onderzoekster aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van Odisee Hogeschool in Brussel.
naima.lafrarchi@theo.kuleuven.be

Hans (dr. H.) Van Crombrugge is hoofdlector Pedagogiek aan het Kenniscentrum van het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen van Odisee Hogeschool in Brussel.
hans.vancrombrugge@odisee.be







Godly Play – als een mosterdzaadje

Een krachtige en speelse methode

Misschien kennen kinderen God al, en hebben ze alleen nog een passende taal nodig? En als er zo'n taal is, hoe moet ze dan klinken – een taal die zo anders is dan de taal van de wetenschap? En hoe moet ze aangeleerd worden? Deze vragen gaven de aanzet tot het ontwikkelen van *Godly Play*, inmiddels te vinden in veertig landen. Wat is het geheim van deze groeikracht?

Princeton Theological Seminar, 1960. Een tweedejaarsstudent, Jerome Berryman, wordt zich steeds meer bewust van een lacune in zijn opleiding. Hij mist iets. Hij mist iemand. Uiteindelijk beseft hij wat het is. In zijn theologische studies wordt helemaal niet gesproken over kinderen. En dat vindt hij vreemd. Want heeft Jezus niet gezegd dat we als kinderen moeten worden om het Rijk van God binnen te gaan? En zijn het niet precies zijn eigen ervaringen van Gods aanwezigheid als kind die de basis gelegd hebben van zijn weg naar Princeton? Hoe kunnen kinderen dan ontbreken in de rijke inhouden van het lesprogramma?

Wanneer geloofsopvoeding een jaar later toch ter sprake komt, blijkt dat kinderen eerder be-

schouwd worden als lege vaten die gevuld moeten worden met informatie en entertainment. Alle energie gaat naar het bepalen van de juiste doctrine, en de manieren waarop kinderen overtuigd kunnen worden om die doctrine te geloven.

Niemand lijkt de mogelijkheid te overwegen dat kinderen misschien God al kennen, en dat het enige wat ze nodig hebben een passende taal is om hun persoonlijke mening over deze realiteit in hun leven vorm te kunnen geven. In het gewemel van cursussen en leerinhouden is dit maar een kleine gedachte, niet groter dan een mosterdzaadje, maar ze laat hem niet los. Als er zo'n taal is, hoe moet ze dan klinken – een taal die zo anders is dan de taal van de wetenschap? En hoe moet ze aangeleerd worden? ▷

< Groepsfoto, Dick van der Tang





Langzame groei

Berryman gaat niet over één nacht ijs. Hij stelt zich vragen over de functies van deze christelijke taal, dit 'Christelijks'. De taal van de wiskunde heeft functies als delen of vermenigvuldigen, zo moet dus ook de taal van het christendom welbepaalde en unieke functies hebben. Berryman onderscheidt vier functies: een eigen identiteit en een identiteit als gemeenschap scheppen, de verkenning van christelijke betekenis en zinging stimuleren, 'redding' toegankelijk maken voor de gemeenschap, en de weg openen om het mysterie van Gods aanwezigheid te ervaren.

In 1971 woont hij een jaar in Italië, om Maria Montessori's pedagogiek, en vooral dan haar religieus onderricht, te bestuderen. Haar werk en dat van haar assistente Sofia Cavalletti zal bepalend blijken voor de uitbouw van *Godly Play*.

Vanaf het begin gaat de ontwikkeling van de theorie hand in hand met de praktijk. Zo gaat Berryman, samen met zijn vrouw Thea, van 1974 tot 1984 aan de slag met *Godly Play* in vele 'research classes' voor kinderen van 2 tot 15 jaar in verscheidene contexten: catechese, onderwijs, ziekenhuizen en psychiatrie. De reacties van de kinderen worden zorgvuldig bijgehouden, en aan de hand hiervan worden de teksten steeds verder uitgezuiverd en de methodiek op punt gesteld. De belangstelling voor deze nieuwe 'methode' groeit, en in 2002 publiceert Berryman zijn verhalen in de volumes van *The Complete Guide To Godly Play*.

Vanaf dan gaat het snel. Vandaag vinden we *Godly Play* in veertig landen. Uit de stam van *Godly Play* groeien nieuwe loten, zoals *Torah Play* (met Joodse kinderen) of *Deep Talk* (voor volwassenen in een zakelijke context). Andere

settings voor *Godly Play* worden verkend, zoals voor mensen met een beperking, of met dementerende bejaarden. In Vlaanderen en Nederland is er grote belangstelling voor de drie-daagse basiscursus, en wordt *Godly Play* ingezet bij catechese en godsdienstonderwijs.

Het mosterdzaadje is een indrukwekkende boom geworden – kunnen we het geheim van die groeikracht op het spoor komen? Veruit de beste manier om de kracht van *Godly Play* te leren kennen is een *Godly Play*-sessie ervaren. Nu kunnen we alvast een paar elementen belichten, die een rol spelen in de dynamiek ervan. Eerst staan we stil bij twee uitgangspunten van *Godly Play*. Vervolgens buigen we ons over een vijftal typische kenmerken van de methodiek.

Uitgangspunten

Godly Play vertrekt van twee uitgangspunten die geloofspunten genoemd kunnen worden. Het eerste is het vertrouwen in de kracht van Gods Woord. Het tweede, in volmaakt evenwicht daarmee, is het vertrouwen in het vermogen van elke mens, en heel bijzonder van kinderen om God te ervaren.

De kracht van Gods Woord

'Er ontstaat, neen, er is ontstaan: een nieuw leren. Een leren in omgekeerde richting. Niet meer een leren vanuit de Thora het leven in, maar andersom: uit het leven, van een wereld uit, die van de Thora niets weet, of doet alsof, terug tot de Thora ...' (Rosenzweig 1937, 37.) Aan het woord is Frans Rosenzweig, een Duitse Jood die in 1913 de rijkdom van zijn Joodse traditie herontdekte, en in Frankfurt am Main het Freies Jüdisches Lehrhaus startte. Later



zouden ook bij de christenen bijbelse leerhuizen ontstaan, waar men de bijbelse verhalen niet apologetisch benadert maar ze bestudeert, herhaalt en her-innert, om dit vervolgens in de praktijk te brengen.

De *Godly Play*-ruimte kun je een speels leerhuis noemen. Niet toevallig heeft Berryman het telkens over ‘*lessons*’ in plaats van ‘*stories*’, en benadrukt hij dat de *Godly Play*-leerkracht steeds leerling blijft, en zich verwondert, samen met de leerlingen, over de bijbelse schatten. Zo is ook, net als in de leerhuizen, de herhaling een van de krachtigste didactische middelen: niet alleen keren bepaalde frasen binnen één verhaal, of in de loop van verscheidene verhalen terug – ook worden dezelfde verhalen gedurende drie jaren herhaald, zodat de onbewuste intuïtie over de betekenis van een verhaal bewuster wordt, en ten slotte in de praktijk zal gebracht worden.

In plaats van te vertrekken uit de leefwereld van de kinderen, en dan via een gigantische salto mortale (die vaak niet goed afloopt) er de Heilige Drievuldigheid of de betekenis van Pasen bij te betrekken, worden er bij *Godly Play* ‘heel gewoon’ bijbelverhalen verteld. Deze bijbelverhalen worden niet overgoten met een historisch-kritische saus, noch gebracht als dogmatische inhoud. Ze staan ook niet ten dienste van een moraliserende les. En toch worden ze ervaren als indringend en hebben ze een impact op het leven van de luisteraar.

Miskotte (1971, 8), die de fundamenteën legde voor het joods-christelijke leerhuis in de lage landen, drukte deze dynamiek als volgt uit: ‘(...) de aandacht blijft gericht op de *taal* van de

Bijbel, zonder de waarheidsvraag rechtstreeks te stellen en zonder zijn inhoudelijke gezag op de voorgrond te stellen. Dat met het verstaan van die eigen taal dan tegelijk hoogst belangrijke *inhouden* aan de dag komen, is niet een oneerlijk verworven resultaat van deze cursus, maar hoort tot de eigenaardigheden van het Boek, tot zijn immanente overtuigingskracht tegenover alle ja- en neen-zeggers. Het dringt zich niet op, maar het heeft een identiteit die men – eenmaal goed ontmoet – niet meer kan vergeten.’

Kinderen kunnen God ervaren

Vaak wordt aan kinderen, na de catechese, gevraagd: ‘En wat hebben jullie nu geleerd?’ Na een *Godly Play*-sessie stellen de begeleiders zichzelf eerder de vraag: ‘Wat hebben we nu geleerd?’ Jezus’ uitspraak dat we moeten worden als kinderen om het Rijk Gods binnen te gaan,

wordt in *Godly Play* heel ernstig genomen. We kennen deze tekst zo goed dat we zelden nog stilstaan bij het choquerende van deze uitspraak. Jezus

zegt niet aan de kinderen dat ze moeten worden zoals zijn discipelen. Hij zegt aan zijn discipelen dat ze moeten worden zoals de kinderen.

Ver van kinderen te zien als lege vaten, worden kinderen hier beschouwd als spirituele wezens, net als volwassenen. Eigenlijk zijn kinderen in het voordeel bij het ervaren van spiritualiteit, stelt de Britse psychologe Rebecca Nye in haar werk *Kinderen en spiritualiteit* (2014). Kinderen hebben immers een natuurlijk vermogen tot verwondering, weten in hun kwetsbaarheid wat het betekent je over te geven, zijn zich nog meer bewust van de ontoereikendheid ►

Kinderen hebben immers een natuurlijk vermogen tot verwondering

praktijk

HANDELINGEN 2015 | 4

51





van woorden, en van het onzegbare.

Een Fins onderzoek, van Kalevi Tamminen (1991), wijst uit dat zestig procent van de 11-jarigen en tachtig procent van de 7-jarigen zich soms bewust zijn van Gods aanwezigheid. Ter vergelijking: bij de volwassenen geeft slechts dertig procent aan soms dergelijke ervaringen te hebben. Niet alleen kan deze natuurlijke spiritualiteit een bron van inspiratie zijn voor de volwassen begeleiders, ook hebben volwassenen de grote verantwoordelijkheid om deze spiritualiteit te voeden, en taal en ruimte te geven waarbinnen ze kan groeien en tot bloei komen.

Kenmerken van *Godly Play*

Vanuit deze twee geloofspunten kan het vertrouwen enkel groeien. Immers, wanneer we enerzijds mogen rusten op een Woord dat werkt, en anderzijds de spiritualiteit van de kinderen al aanwezig weten, dan rolt er een zware last van de schouders van de catechist. Hij of zij hoeft niets te ‘verko-
pen’, of te verdedigen – het zaad is krachtig, de grond is vruchtbaar. Rest alleen om als een goede tuinier zorg te dragen voor het zaad, en voor de grond. Dit doet de *Godly Play*-begeleider op verschillende manieren. We staan stil bij vijf kenmerken van een goede *Godly Play*.

- Ten eerste wordt er een omgeving gecreëerd waar *God welkom* is.
- Een tweede kenmerk is de aanwezigheid van echt, mooi *spel*.
- Tegelijk wordt er gebouwd aan een *gemeenschap van kinderen*.
- Een vierde kenmerk is dat *het hele lichaam* betrokken wordt.

- En ten slotte is het aanbod heel *omvattend*, zowel in inhoud als in tijd: een rijke waaier aan taalvormen kan aangeboden worden in een tijdsspanne van negen jaar.

Een plaats waar God welkom is

Bij *Godly Play* wordt groot belang gehecht aan het creëren van een ruimte waar God en kinderen kunnen ‘spelen’. De kinderen komen één voor één binnen, worden verwelkomd en zitten in een kring. Ze zijn omgeven door de materialen voor bijbelverhalen, van het scheppingsverhaal tot het Boek dat nog moet geschreven worden (een schrift waarin ze iets over hun eigen verkenningstocht kunnen schrijven). De hele inrichting van de ruimte ademt verbondenheid, vriendelijkheid, veiligheid.

Er wordt ook ruimte voor God gecreëerd door de stilte, die naast heilige verhalen, parabels en liturgische handelingen een vierde taalvorm is binnen *Godly Play*. Er zit stilte in het vertellen

van een verhaal, er is stilte bij het stellen van verwonderde vragen na het verhaal, er is stilte terwijl de kinderen hun creatieve antwoord op het verhaal vormgeven. Veel kinderen vertellen dat deze stilte voor hen een van de kostbaarste geschenken van *Godly Play* is. En tot verwondering van leerkrachten en catechisten zijn het vaak de meest luidruchtige kinderen die deze stilte het innigst omhelzen.

Toch beklemtoont Berryman dat we onmogelijk kunnen garanderen dat God aanwezig zal zijn, ook wanneer *Godly Play* op een goede manier wordt aangebracht. We kunnen de genade niet manipuleren, alleen onze gevoeligheid voor

***Als een goede tuinier zorg
dragen voor het zaad, en
voor de grond***



Gods aanwezigheid verhogen door een contemplatieve dimensie.

Een plaats waar gespeeld wordt

Bloedernstig onderwijs zonder enige aanwezigheid van spel zal zelden beklijven. Spel is immers eigen aan de mens. Huizinga argumenteerde al in 1938 in zijn werk *Homo Ludens* dat spel niet alleen een basisactiviteit is voor mensen, maar dat cultuur ook wezenlijk spel is. Het idee van een spelende God kwam uit zowel Griekse als Joodse bronnen in het christendom en is verbonden met de creativiteit van God en van Gods schepselen.

Natuurlijk bestaat er ook veel pseudo-spel. Het 'spel' van *Godly Play* heeft echter weinig te maken met competitieve of voor verstrooiing zorgende spelletjes, zoals we die kennen van op televisie of Wii. Veeleer is er een link met het 'spel' van de sabbat: een dynamische, helende tijd die de diepe concentratie van gebed en studie combineert met de vreugde van een feest.

Catherine Garvey (1977) geeft in *Play zes* criteria voor echt spel, die we terugvinden bij *Godly Play*.

- Echt spel is *vrijwillig*, en blijft tegelijk binnen de *veiligheid van constructieve grenzen* die eigen zijn aan de methodiek (het spel).
- De *concentratie* is diep.
- Het engagement komt *van binnen uit*, en wordt niet opgelegd door straffen of beloningen.
- Zowel kinderen als volwassenen ervaren *plezier*.
- Het spel heeft te maken met een *creatief proces*, wat bij *Godly Play* bestaat uit het aanleren van 'Christelijks' en deze taal te

gebruiken om ethische problemen op te lossen en in het reine te komen met existentiële grenzen.

Godly Play heeft zijn naam dus niet gestolen, het is 'godly' en 'playful', maar er is meer.

Een gemeenschap van kinderen

Een cirkel is een fundamentele vorm in de wereld en in onze verbeelding. Je zou steeds meer zijden aan een veelhoek kunnen toevoegen, zonder ooit aan een volledige cirkel toe te komen. Een cirkel is van een andere orde. Hij is volledig. Hij is rond. Er gaat een mysterieuze kracht van uit.

De kinderen en de *Godly Play*-begeleider gaan in een cirkel zitten. Het materiaal voor het verhaal komt in het midden van de cirkel terecht, we bevinden ons immers allemaal op eenzelfde afstand van dé waarheid, en die is niemands exclusief bezit. Door het respectvolle, speelse en contemplatieve vertellen van het verhaal toont de begeleider hoe hij of zij het verhaal verkent. Dit moedigt de kinderen aan op hun manier deel te nemen aan deze verkenningstocht.

Nadien verwonderen begeleider en kinderen zich over het verhaal. Elke vraag die de begeleider stelt wordt ingeleid door een welgemeend 'ik vraag me af ...' ('*I wonder*'). Elke oprechte inbreng wordt dankbaar aanvaard. Hier leren de kinderen elkaars meningen respecteren, en ontdekken ze hoe samen verkennen méér oplevert dan alleen.

Het is de taak van de begeleider om kinderen te leren respectvol en vriendelijk met elkaar om te gaan, en er zijn tal van gelegenheden om dit te doen: bij de verwondering na het verhaal, tijdens het antwoord, of bij het afsluitende





feest. Zo leren kinderen in deze kleine kring hoe christenen samenleven.

Met het hele lichaam

Godly Play beperkt zich niet tot het cognitieve. Net zoals bij een goede liturgie wordt de hele mens aangesproken: geest, ziel en lichaam met alle zintuigen. De kinderen horen niet alleen het verhaal, ze zien het ook. Abram en Saraï gaan écht op weg in écht woestijnzand. Als de Joden in ballingschap gaan, valt een loodzware ketting over het tafereel neer. De geur van de olie van het doopsel vult de ruimte. Wanneer de kinderen later zelf aan de slag gaan met de verhalen, voelen ze het water van de schepping of de stevigheid van Noachs ark. Er is geen scheiding tussen woord en daad; tussen verhaal en eigen ervaring. Het Woord dat ze horen, gebeurt.

Het verhaal dat ze horen, is voor hen zichtbaar, hoorbaar, voelbaar.

Na het beluisteren van en het zich verwonderen over het verhaal is er ruimte voor hun eigen antwoord op het verhaal. Dat antwoord zal zelden verbaal zijn; er is creatief materiaal in overvloed: klei, wol, stukjes hout, papier, kleurpotloden, verf.

Ten slotte uit de dankbaarheid om al deze geschenken zich in een feest. De kinderen komen terug samen in de kring, er wordt gebeden, en een stukje brood of cake gegeten, en wat fruitsap gedronken. Hier worden het verhaal en de verbondenheid ook gesmaakt. De kinderen worden uitgenodigd in een ritueel van liefde en zorg voor elkaar. Heel gewoon voedsel en drinken worden de symbolen om deze zorg uit

te drukken. En deze gemeenschap is heilig. Let wel, het is geen Heilige Communie, maar het geeft een basiservaring waarop het sacrament van de Heilige Communie kan verder bouwen.

Omvattend aanbod

Natuurlijk is *Godly Play* niet dé enige manier om met kinderen op weg te gaan. Er is nog zoveel meer: met kinderen diaconale engagementen opnemen, een zangkoor, initiatieven voor de hele familie, ... Tegelijk valt op hoe omvattend *Godly Play* is. Het aanbod van 'lessen' is heel breed. Niet alleen biedt het parabels en heilige verhalen uit Oud en Nieuw Testament aan, er is ook aandacht voor liturgische elementen. Kinderen leren er thuishoeren in het kerkelijk jaar, de liturgische kleuren worden aangepast, heel wat lessen gaan over het doopsel, de communie, de advent of de vasten.

Het aanbod loopt ook lang door. Er bestaat een spiraalvormig curriculum waarbij

kinderen gedurende drie jaren dezelfde basisverhalen te horen krijgen. Het vergt immers herhaling om een verhaal te leren verstaan, en de context in het liturgisch jaar te kunnen plaatsen. Na deze periode van drie jaren kunnen de basisverhalen (bijvoorbeeld het verhaal over Gods belofte aan Abram en Saraï) verrijkt worden met de verdiepingsverhalen (bijvoorbeeld het verhaal over Abrahams offer). In een volgende periode van drie jaren kunnen hier ook syntheseverhalen aan toegevoegd worden. Kinderen die vertrouwd zijn met bijvoorbeeld het scheppingsverhaal en met het levensverhaal van Paulus vragen zich af welke scheppingsdag

***Het Woord dat ze horen,
gebeurt. Het verhaal is
zichtbaar, hoorbaar, voelbaar***



kan passen bij welke episode uit Paulus' verhaal. Deze oefening vergt al een vertrouwdheid met de verhalen en hun plaats in het geheel.

De kans om kinderen van hun derde tot hun twaalfde jaar te begeleiden is er echter niet altijd. Daarom is het goed om weten dat elk afzonderlijk *Godly Play*-verhaal een afgerond geheel is, krachtig als een mosterdzaadje.

De mosterdboom groeit verder

Met *Godly Play* krijgen kinderen (en volwassenen) de kans om 'Christelijks' te leren spreken, een taal van heilige verhalen, parabels, liturgische handelingen en stilte. Deze taal stelt hen in staat om hun aangeboren spiritualiteit vorm te geven, te leren omgaan met existentiële grenzen en uitdrukking te geven aan hun ervaringen, gevoelens en gedachten.

De openheid voor Gods aanwezigheid, het speelse karakter, en het opbouwen van een gemeenschap zijn wezenlijk voor *Godly Play*.

Godly Play focust ook niet op een deelaspect, maar streeft naar heelheid: het richt zich tot de hele mens (geest, ziel en lichaam), het biedt een zo volledig mogelijke kijk op bijbelse verhalen en kerkelijk leven en het wil een kind kunnen begeleiden tijdens zijn hele opgroeien.

En zo gaat het verhaal van het *Godly Play*-mosterdzaadje verder. De boom wordt groter en krijgt meer takken. Steeds meer mensen viert feest in zijn schaduw. En de vogelen des hemels komen en bouwen er hun nesten. <

Literatuur

- Berryman, J.W. (1995). *Teaching Godly Play. How to Mentor the Spiritual Development of Children*. Denver: Morehouse Education Resources.
- Berryman, J.W. (2002). *The Complete Guide to Godly Play. An imaginative method for presenting scripture stories to children. How to Lead Godly Play Lessons*, volume 1. Denver: Morehouse Education Resources.
- Berryman, J.W. (2013). *The Spiritual Guidance of Children, Montessori, Godly Play and the Future*. New York: Morehouse Publishing.
- Devos, M. (2014). *Bevrijdend Bijbel lezen in het leerhuis. Ontstaan, praktijk en toekomst van het leerhuis in Vlaanderen*. Niet uitgegeven Masterproef in de godgeleerdheid en de godsdienstwetenschappen, KU Leuven.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Miskotte, K.H. (1971, 4^e druk). *Bijbels ABC*. Baarn: Ten Have.
- Nye, R. (2014). *Kinderen en spiritualiteit*. Averbode: Altiora.
- Rosenzweig, F. (1937). *Neues Lernen. Entwurf der Rede zur Eröffnung des Freien Jüdischen Lehrhaus*. In: F. Rosenzweig, *Kleinere Schriften*, Berlijn: Schocken, 94-99. (Geciteerd in: J. op 't Root, *Frans Rosenzweig en het Vrije Joodse Leerhuis*, p. 37.)
- Tamminen, K. (1991). *Religious Development in Childhood and Youth: An Empirical Study*. Finland: Suomalainen Tiedakatemia Publishers.
- www.gezinspastoraal.be/1060/godly-play
- www.godlyplay.be (Thomas-website)
- www.godlyplay.nl

Katie Velghe werkt voor de Interdiocesane Dienst voor Gezinspastoraal (IDGP) in Vlaanderen rond geloofscommunicatie met kinderen, (huwelijks)relatie en gezinsleven. Ze volgde de opleiding Godly Play-verteller in Engeland en de opleiding tot Godly Play-trainer in Nederland. Ze geeft introducties, basiscurssen en verdiepingstrainingen Godly Play.
katie.velghe@theo.kuleuven.be





Kijkend kind

We kijken naar een schilderij van Conrad Felixmüller (Dresden 1897 – Berlijn 1977). Het is in 1923 gemaakt en draagt als titel: *‘Ich male meinen Sohn Luca’*.

We zien de schilder aan het werk in een huiselijke sfeer. Zijn penseel prijkt prominent in zijn rechterhand. Zijn oog is naar de toeschouwer toegewend. Luca, zijn 5-jarige zoontje, kijkt naar ons met een beschouwende blik. De poes snort tevreden in het atelier. Het is herfst, chrysanten en herfstbladeren staan in de vaas. Ook door de ramen zien we herfsttaferelen. Het kijkende kind krijgt alle aandacht. Zowel van de schilder als van de kijker.

Toen ik in Regensburg oog in oog stond met dit schilderij, moest ik denken aan oudere mensen. Hoe zij in de herfsttijd van hun leven terugkijken op hun jeugd. Vooral bij dementerende ouderen met een oprollend geheugen staan de eerste beelden van hun kinderjaren nog steeds in het geheugen gegrift. Ouders als eerste hechtingsfiguren spelen daarbij een belangrijke rol. Hoe zij naar ons keken, hoe zij er voor ons waren, hoe zij kleur gaven aan onze kindertijd.

Ergens blijft dat innerlijke kind in ons bewaard, ook in de herfsttijd van ons leven. Ik vroeg mij af hoe dat kind er bij mij uit zou zien als ik dat zou mogen schilderen.

Hoe schilderen wij ons innerlijk kind? In welke kleuren? Hoe zou dat kind kijken? Als een erkend kind of als een miskend kind? Als een bewonderd kind of als een geschonden kind? Als een creatief of als een gedisciplineerd kind? Als een belast kind of als een lachend kind?

Ik vroeg mij af: zou er ook zoets als een eschatologisch kind bestaan? Zou Jezus daarop doelen met zijn woorden: ‘wordt als de kinderen’ (Matt. 18:2)? Ik moest daarbij onwillekeurig denken aan de regels van Huub Oosterhuis:

*Licht, kind in mij, kijk uit mijn ogen
of ergens al de wereld daagt
waar mensen waardig leven mogen
en elk zijn naam in vrede draagt. (Liedboek 601)*

Zo stond ik voor dit schilderij, en mediteerde ik voor dit kijkende kind over mijn eigen innerlijke kind. Langer dan de gemiddeld negen seconden waarmee een schilderij doorgaans bekeken wordt. <

Conrad Felixmüller, ‘Ich male meinen Sohn Luca’ (detail), 1923 >







Theologiseren met kinderen als construerende theologie

Theologiseren met kinderen past in de groeiende aandacht voor de ontwikkeling van religiositeit bij kinderen en jongeren en voor hun levensbeschouwelijke en godsdienstige opvoeding. Dit artikel beschrijft hoe theologiseren met kinderen een vorm van construerende theologie is, een theologie die wordt opgetrokken op het fundament, de basis van de waarneming van de empirische werkelijkheid. Theologiseren met kinderen wordt dan beschouwd als een vorm van onderzoek doen, in het bijzonder een vorm van empirische, praktische theologiebeoefening.

Theologiseren met kinderen als een vorm van academisch onderzoek en academische reflectie is volgens Dressler (2014) een van de drie uitwerkingen die aan theologiseren met kinderen kan worden gegeven. Een tweede manier is theologiseren van kinderen gezien als de vrije, ongestuurde communicatie tussen kinderen en van kinderen met volwassenen over religieuze thema's. Een derde manier is theologiseren met kinderen als een didactische keuze in onderwijsleersituaties.

Dit artikel focust dus op de eerste uitwerking: theologiseren met kinderen als een bijzondere vorm van praktisch-theologische studie naar

kinderen in relatie tot geloof en God. Dressler (2014) betoogt dat de toegenomen aandacht voor theologiseren met kinderen verband houdt met een verscherping van de subject-oriëntatie in de godsdienstpedagogiek. Mijn academische interesse voor theologiseren met kinderen komt vooral voort uit de metatheoretische assumptie dat God zich openbaart in particuliere ervaringen van mensen, ook van jongeren en kinderen.

De academische aandacht voor theologiseren met kinderen sluit aan bij recente pleidooien van academici die betrokken zijn in empirisch onderzoek naar jongeren en religie. Zo betoogt Schweitzer (2014) dat, om religie beter te begrijpen, empirisch onderzoekers open moeten

< *'Worship', Ryan McGinley*

▷



zijn voor speciale ervaringen en eigen concepties van kinderen en jongeren en niet een ‘volwassen’ conceptie van religie leidend moeten laten zijn in hun waarnemingen en reflecties (hij gebruikt voor dat laatste het woord ‘*adultocentrism*’). En Faix (2014) betoogt dat in empirisch praktisch-theologisch onderzoek moet worden aangesloten bij het vermogen van jonge mensen om zich uit te spreken over hun eigen geloofsconstructies.

In lijn met auteurs als Schweitzer en Faix betoog ik in dit artikel dat theologiseren met kinderen een vorm van construerende theologie is, die academische openheid betracht ten aanzien van geloofsconstructies en het religieus zelfverstaan van jonge mensen. De vraag die ik daarbij wil beantwoorden luidt: Wat zijn de belangrijkste kenmerken van theologiseren met kinderen als construerende theologie?

Om die vraag te beantwoorden ga ik eerst in op de kerntaken van de praktisch theoloog die actief is in het veld van kinderen, jongeren en geloofspraktijken. Vervolgens beschrijf ik twee voorbeelden van praktisch-theologisch onderzoek binnen het Onderzoekscentrum voor Jeugd, Kerk en Cultuur (zie www.ojkc.nl), die iets duidelijk maken van wat ik bedoel met construerende theologie. Hoewel de voorbeelden gaan over onderzoek naar (werken met) jongeren, zijn ze instructief in verband met theologiseren met kinderen. Tot slot presenteer ik, op grond van de kerntaken van de praktisch theoloog en de twee voorbeelden van onderzoek, een overzicht van belangrijke kenmerken van theologiseren met kinderen als construerende theologie.

Kerntaken

Het object van praktische theologie is de religieuze praxis (Ganzevoort & Roeland 2014) en haar strategische doel is het beschrijven, verklaren en uiteindelijk verbeteren van die religieuze praxis (Heimbrock 2011). Maar wat is de precieze rol of taak van de praktisch theoloog in de discipline van de praktische theologie?

Osmer (2005; 2008) onderscheidt vier taken voor de praktisch theoloog: (a) de descriptief-empirische taak, (b) de interpretatieve taak, (c) de normatieve taak en (d) de pragmatische taak. In wat nu volgt leg ik deze onderscheiden taken kort uit door ze meteen te betrekken op de praktisch theoloog die werkzaam is in het veld van kinderen, jongeren en geloofspraktijken. En dan begin ik bij de pragmatische taak. Want dat is waar veel professionals ook veelal starten: de uitdaging om programma's en activiteiten te bieden voor kinderen en jongeren in en om de kerk.

De pragmatische taak van de praktisch theoloog behelst het ontwerpen of daadwerkelijk gestalte geven aan de religieuze praxis. Theologen en professionals die bijvoorbeeld in de kerk werken met kinderen en jongeren organiseren allerlei activiteiten met of voor de doelgroep. En dat is in veel gevallen niet zomaar een programma afdraaien, maar in de woorden van Osmer (2005) een ‘kunst’: in de pragmatische taak is de kinderwerker als een kunstenaar die in de studio bezig is praktijken te ontwerpen, te ontwikkelen, en uit te proberen: een werkelijk creatief proces dus.

De normatieve taak van de praktisch theoloog behelst het normeren van de religieuze praxis. Hierbij spelen (theologische) ideeën



over hoe de praxis zou moeten zijn een rol; ook normatieve uitgangspunten uit andere disciplines kunnen betrokken zijn, zoals bijvoorbeeld opvoedingsidealen uit de pedagogiek. Theologen en professionals die in het veld van kinderen, jongeren en geloofspraktijken werkzaam zijn, hanteren impliciet of expliciet normerende kaders. Deze variëren van theologische uitgangspunten als ‘God is liefde’ tot meer pedagogisch gestoelde overtuigingen als autonomie-vergroting als vormingsdoel.

De praktisch theoloog die de interpretatieve taak ter hand neemt, gaat na waarom de dingen gebeuren zoals ze gebeuren. De jongerenwerker analyseert zijn ervaringen met en waarnemingen van de tieners met wie hij of zij werkt en probeert verbanden te leggen en verklaringen te zoeken voor gedrag. Naast theologische interpretaties bedient de praktisch theoloog zich ook van andere disciplines, zoals de sociale wetenschappen. Bij deze taak is de praktisch theoloog dus vaak interdisciplinair bezig. Inzichten uit de ontwikkelingspsychologie (hoe vind ik aansluiting bij de ontwikkelingsfase van een kind), de antropologie (hoe functioneert groepsdynamiek in deze leeftijdsgroep) of de sociologie (wat is kenmerkend voor de jongerencultuur vandaag) worden ingezet.

De kern van de descriptief-empirische taak van de praktisch theoloog is goed waarnemen. De theoloog of professional die betrokken is in het werken met kinderen en jongeren kijkt goed om zich heen, observeert en luistert: hoe zien geloofspraktijken van deze jongeren eruit? Hoe reageren deze kinderen op hun omgeving? Hoe verwoorden zij precies hun existentiële ervaringen? Het is deze descriptief-empirische taak van

de praktisch theoloog die van wezenlijk belang is in wat ik noem een construerende theologie. Kindertheologie als construerende theologie wordt opgetrokken op het fundament, de basis van de waarneming van de empirische werkelijkheid. Maar waarom zou je dat doen? Waarom zou je dat als predikant, als kinderwerker of als leraar doen? Het antwoord op die vraag heeft te maken met mijn metatheoretische assumptie dat God zich openbaart in particuliere ervaringen van mensen, ook van jongeren en kinderen. Dat is een theologische positie van waaruit je de waarneming van de empirische werkelijkheid verwerkt in onderzoek en praktijk van de praktisch theoloog.

Zo’n theologische positie is bepalend voor de wijze waarop de praktisch theoloog zijn of haar taken uitvoert. Behalve het onderscheiden van vier taken van de praktisch theoloog maakt Osmer (2011) namelijk ook duidelijk dat de precieze invulling die aan die vier taken wordt gegeven mede bepaald wordt door afwegingen op het metatheoretische niveau. Het gaat dan om afwegingen ten aanzien van de verhouding tussen theorie en praktijk, je bronnen van rechtvaardiging of verantwoording (*sources of justification*), de wijze waarop al dan niet verschillende (wetenschaps)disciplines op elkaar betrokken worden en grondleggende theologische overtuigingen. Ten aanzien van de *sources of justification* is mijn overtuiging dat God zich niet slechts openbaart in Schrift, in de traditie of in de rede, maar ook in de ervaring. God openbaart zich in de empirische werkelijkheid van het hier en nu. Vanuit die theologische rationale is die descriptief-empirische taak van de praktisch theoloog zo wezenlijk en grondleg-





gend voor een kindertheologie als construerende theologie.

Door zowel als academicus als professional kinderen en hun geloofspraktijken goed waar te nemen, open je de mogelijkheid sporen van God te ontdekken en dus theologie te ontwikkelen. Ook de ervaringen van jonge mensen kunnen zo een *source of justification* worden, die gebruikt kan worden in de 'kunststudio' van de theoloog en daar in gesprek gebracht kan worden met andere bronnen, zoals bijbels-theologische overwegingen of meer systematische overwegingen. Deze theologische positie sluit aan bij bijvoorbeeld de praktisch-theologische methode van Miller-McLemore (2003), die de grondslag vormde voor haar boek *Let the children come*, en die van Mercer (2005) in haar boek *Welcoming children*.

Voorbeeld 1: Onderzoek naar *youth worship*

Wat precies bedoeld wordt met construerende theologie kan geïllustreerd worden aan de hand van een net afgerond promotieonderzoek bij het Onderzoekscentrum voor Jeugd, Kerk en Cultuur (OJKC) naar *youth worship* in de protestantse context. Hoewel dit voorbeeld – en ook het tweede voorbeeld in de volgende paragraaf – gaat over onderzoek naar (werken met) jongeren, vertelt het ook iets in verband met theologiseren met kinderen. Het onderzoek dat in deze paragraaf centraal staat is gedaan door Ronelle Sonnenberg en ik ga hier in op een specifiek deel van haar onderzoek dat is gepubliceerd als 'God in Youth Worship' in *Jaarboek voor Liturgie-onderzoek* (Sonnenberg 2014).

De centrale vraag in dit deel van het onder-

zoek was: hoe wordt God bemiddeld in *youth worship* en geïnterpreteerd door jongeren? Met het oog op deze vraag is in de periode 2007-2012 empirisch onderzoek verricht naar de participatie van jongeren aan diverse vormen van *youth worship*, zowel landelijke events als het Flevofestival, als lokale events zoals een jeugddienst in de plaatselijke gemeente. Een belangrijke metatheoretische overweging bij dit onderzoek was dat door het zorgvuldig waarnemen van deze geloofspraktijken en het luisteren naar wat jongeren daarover teruggeven in het etnografisch onderzoek, we iets van Gods openbaring op het spoor kunnen komen.

De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat jongeren God en het vieren tijdens *youth worship* op verschillende manieren percipiëren. Er is een groep jongeren die ervaart dat God aanwezig is. Deze jongeren hebben niet alleen de overtuiging van God als de aanwezige God, maar zeggen deze aanwezigheid daadwerkelijk te ervaren in de liturgie. Er blijkt ook een groep jongeren te zijn die met een zekere twijfel spreekt over God in de *youth worship*. Deze jongeren zien God en geloven als een zoektocht, en hun ervaring is de ervaring van 'God als een vraag'. En er blijkt een groep jongeren te zijn die geen relatie legt tussen God en *youth worship*. Zij nemen naar eigen zeggen 'gewoon' deel aan een event en zijn er niet bewust op uit deze deelname aan God of Godservingen te koppelen.

Het construeren van theologie in dit deel van het onderzoek naar *youth worship* start nadrukkelijk bij het goed waarnemen van geloofspraktijken van jongeren en goed luisteren naar wat jongeren zelf daarover teruggeven in het veld-



werk. Dat leidde globaal tot de observatie van drie typen ervaringen: een God als de aanwezige ervaring, een God als vraag-ervaring en een 'gewoon meedoen'-ervaring. Vervolgens is hier de vraag wat deze ervaringen en observaties leren over de bemiddeling of openbaring van God in het leven van jonge mensen. Hier start construerende theologie, namelijk met theologische vragen als: Kunnen we spreken over God als de aanwezige? Is er een God als Iemand naar Wie gegist of gezocht wordt? En: Waar is God in de 'gewoon meedoen'-ervaring? Of kun je die vraag eigenlijk niet stellen als je zo dicht mogelijk bij de ervaringen van jongeren wilt blijven?

Sonnenberg (2014) geeft aan dat voor het beantwoorden van dit soort vragen een 'nieuwe' interpretatieve en normatieve theologische taal nodig is, die zo dicht mogelijk aanligt tegen de particuliere ervaringen van jongeren zelf. Allereerst gaat het dan om taal van jongeren zelf waarmee zij al dan niet religieus kunnen duiden wat zij ervaren in *youth worship*. Maar vervolgens moeten praktisch theologen dus ook zoeken naar taal waarmee deze ervaringen kunnen worden beschreven en theologisch be-reflecteerd.

Voorbeeld 2: Reviewstudie concept *leren*

Een reviewstudie naar hoe het concept *leren* wordt gebruikt in praktisch-theologische studies naar geloofspraktijken van jonge mensen, illustreert tevens de aard en het belang van construerende theologie. Deze reviewstudie is door ondergetekende uitgevoerd bij het OJKC en had als doel in kaart te brengen op welke verschillende manieren *leren* in praktisch-theologische

studies naar geloofspraktijken van jonge mensen wordt gebruikt, beschreven of onderzocht en ook in verband gebracht wordt met het concept *geloven* (De Kock 2015b).

Uit de studie blijkt dat het concept op heel verschillende manieren wordt gebruikt en dat het niet gemakkelijk is om de essentie van *leren* in het verband van geloofspraktijken te benoemen. Tegelijkertijd wordt *leren* theologisch gesproken doorgaans wel als heel belangrijk, namelijk als kernfunctie van geloofsgemeenschappen gezien. Zo blijken er vier typen beschrijvingen van *leren* onderscheiden te kunnen worden. Samengevat: *leren* is (a) een relationeel proces, (b) een proces waarbij belangrijke principes van geloven worden verworven, (c) een subjectief constructieproces van het (religieuze) zelf, en (d) een vorm van geloven in actie.

De reviewstudie legt, behalve beschrijvingen van het concept *leren*, verschillende interpretaties, normatieve posities en strategische overwegingen ten aanzien van *leren* bloot, zoals deze in verschillende praktisch-theologische studies besloten liggen. Daarbij wordt vastgesteld dat reflecties over *leren* in de gereviewde studies slechts zeer ten dele gebaseerd zijn op directe interacties met of observaties van jongeren of kinderen zelf. In een van de gereviewde studies waarin dat wél gebeurde, komen jongeren die als jongerenwerker actief zijn in een missionaire praktijk aan het woord (De Kock 2015a). De onderzoeksvraag is: Hoe kunnen religieuze leerprocessen in jongerenwerk in de missionaire context en het begeleiden van die leerprocessen godsdienstpedagogisch worden begrepen? De hoofdconclusie van het onderzoek was dat de ervaringen van deze jongerenwerkers zelf





laten zien dat leerprocessen zijn gesitueerd in de ontmoeting: de ontmoeting tussen jongeren en jongerenwerker, de ontmoeting opgevat als samen leven en dingen ondernemen, en de ontmoeting opgevat als uitwisseling van gedachten en ervaringen ten aanzien van persoonlijke, maatschappelijke of existentiële issues.

Uit zorgvuldig luisteren en observeren blijkt in de context van deze jongerenwerkers dus dat leren in essentie een proces van ontmoeting is. De collega-professional die samen met deze jongerenwerkers aan de slag gaat met de pragmatische taak om het missionaire werk verder door te ontwikkelen, doet er als construerende theoloog goed aan om deze waarneming als uitgangspunt te nemen: het religieuze leren blijkt zich hier te openbaren als *ontmoeting*, als een sociaal en relationeel proces dus. Dat is werkelijk een ander startpunt dan leerprocessen te zien als een cognitief verwerkingsproces bijvoorbeeld. Bovendien leidt het serieus nemen van deze ervaring en waarneming tot het stellen van uitdagende theologische vragen die het ontwikkelen van geloofspraktijken ten goede komen. Twee voorbeelden: Is het ultieme doel van leren de ontmoeting zelf of bijvoorbeeld het inwijden in een geloofsgemeenschap? Moeten de verlangens en bekommernissen van jongeren als uitgangspunt genomen worden in de ontmoeting en dus in het leren of moet het uitgangspunt gezocht worden in de proclamatie van het Evangelie?

Kenmerken

In dit artikel beoog ik het theologiseren met kinderen te bezien als een vorm van construerende theologie. Ik denk dat de kenmerken van

zo'n theologie, die ik hieronder uitwerk, ook betrekking kunnen hebben op (praktische) theologie in verband met andere leeftijdsgroepen en andere onderzoeksthema's. In dit artikel beperk ik mijn uitwerking echter tot de thematiek van theologiseren met kinderen. Het gaat dan om een theologie die academische openheid betracht ten aanzien van geloofsconstructies, geloofspraktijken en het religieus zelfverstaan van jonge mensen. De centrale vraag is: wat zijn de belangrijkste kenmerken van theologiseren met kinderen als construerende theologie?

Op grond van de kerntaken van de praktisch theoloog en de twee illustraties van praktisch-theologisch onderzoek kom ik tot de volgende belangrijke kenmerken van theologiseren met kinderen als construerende theologie.

- *Theologische rationale*: God openbaart zichzelf in de empirische wereld: niet alleen in Schrift, traditie of rede, maar ook in ervaringen; in het bijzonder ook in ervaringen van kinderen.
- *Bron van (theologische) kennis*: de empirische wereld en dus ook de ervaringen van kinderen zelf zijn een belangrijke bron voor het verkrijgen van inzicht in God en geloof in het leven en geloofspraktijken van kinderen.
- *Ervaringen in debat*: inzichten verkregen uit de empirie, uit ervaringen moeten in gesprek gebracht worden met andere *sources of justification*, zoals bijbels-theologische of systematisch-theologische overwegingen en verklarende theorieën uit andere disciplines dan de theologie.
- *Waarneming eerst*: principieel startpunt voor



dit debat is voor theologen betrokken in kindertheologie als construerende theologie de waarneming: de waarneming van kinderen in/en hun geloofspraktijken.

- *Vaardigheid 1:* kindertheologie als construerende theologie vraagt van de theoloog de vaardigheid van het zorgvuldig observeren.
- *Vaardigheid 2:* kindertheologie als construerende theologie vraagt van de theoloog de vaardigheid van het zorgvuldig luisteren.
- *Taak:* de theoloog die betrokken is in kindertheologie is voortdurend taal aan het leren waarmee openbaringen van God en ervaringen van geloven kunnen worden beschreven en theologisch kunnen worden bereflecteerd, op zo'n manier dat deze aansluiting vinden bij de particuliere ervaringen van kinderen.
- *Verrijken van de religieuze praxis:* zorgvuldig observeren en luisteren, het zorgvuldig registreren van de stemmen van kinderen is voorwaardelijk voor adequate interpretaties en normatieve reflecties, of in andere woorden: is voorwaardelijk voor goede theologie, die uiteindelijk leidt tot het verrijken van de religieuze praxis van kinderen.

In samenlevingen waar traditionele religieuze stelsels en kerkelijke instituten aan betekenis inboeten, wordt het des te meer belangrijk om het religieuze zelfverstaan van jonge mensen letterlijk aan het woord te laten komen. Niet alleen om daarmee kinderen en jongeren beter te kunnen begrijpen, maar ook om God beter te kunnen begrijpen. Dat laatste, althans als je

theologische positie is dat God zich laat kennen in particuliere ervaringen van mensen, ook van jongeren en kinderen.

Dat is overigens iets anders dan te zeggen dat elke ervaring een Godsopenbaring is. Het gaat fundamenteel om de *mogelijkheid* openhouden voor het vinden van sporen van God. Construerende theologie zoals voorgesteld staat niet gelijk aan waarnemen, maar neemt waarnemen als een fundamenteel uitgangspunt voor theologiseren. In dat proces zullen waarnemingen zoals gezegd in gesprek gebracht moeten worden met (theologisch) normatieve en verklarende overwegingen van de praktisch theoloog.

Ik denk dat kindertheologie als construerende theologie een theologische onderneming is die aansluit bij de uitdagingen van geloofsgemeenschappen en in het bijzonder kinderwerkers die in een sterk seculariserende context aan het werk zijn. Kindertheologie als construerende theologie helpt ook academici om theologie met de realiteit van vlees en bloed, van het hier en nu in contact te brengen en te houden. Bovendien kan kindertheologie als construerende theologie uiteindelijk dienstbaar zijn aan kinderen om taal te ontwikkelen waarmee zij kunnen communiceren over wat zij als essentieel ervaren in het leven van nu en van later.

Kindertheologie als construerende theologie is mogelijk wat Ward (2008) beschrijft als een theologie opgevat als 'participeren in God'. De theologische reflectie van praktisch theologen is volgens Ward (2008) tegelijk een ontmoeting met sociale en culturele vormen van geloven als een tasten naar God in en door deze vormen



van geloven. Tegelijkertijd moet benadrukt worden dat ervaringen in geloofspraktijken niet noodzakelijkerwijs (volledig) samenvallen met hoe God is en hoe Hij zichzelf openbaart (Sonnenberg, 2014). Het is inderdaad ‘tasten’ in de kindertheologie. Kindertheologie als construerende theologie verwijst dus ook naar een theologie die principieel voortdurend *under construction* is. ◁

Literatuur

- Dressler, B. (2014). Zur Kritik der ‘Kinder- und Jugendtheologie’. *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 111, 332-356.
- Faix, T. (2014). Semantics of faith. Methodology and results regarding young people’s ability to speak about their beliefs. *Journal of Empirical Theology* 27, 36-56.
- Ganzevoort, R.R. & Roeland, J. (2014). Lived religion: the praxis of practical theology. *International Journal of Practical Theology* 18(1), 91-101.
- Heimbrock, H.G. (2011). Practical theology as empirical theology. *International Journal of Practical Theology* 14, 153-170.
- Kock, A. de (2015a). Being church by religious learning at the street level. Accepted for publication in *Ecclesial Practices*.
- Kock, A. de (2015b). What about learning in practical theological studies? Toward more conceptual clarity. *SAGE OPEN*, 5(2), DOI: 10.1177/2158244015592682.
- Mercer, J.A. (2005). *Welcoming children. A practical theology of childhood*. St. Louis, Missouri: Chalice Press.
- Miller-McLemore, B.J. (2003). *Let the children come. Reimagining childhood from a Christian perspective*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Osmer, R.R. (2005). *The teaching ministry of congregations*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Osmer, R.R. (2008). *Practical theology. An introduction*. Grand Rapids / Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Osmer, R.R. (2011). Practical theology: a current international perspective. *HTS Theologische Studies/*

- Theological Studies* 67(2), #Art. 1058, 7 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/hts.v67i2.1058>
- Schweitzer, F. (2014). Religion in childhood and adolescence: how should it be studied? A critical review of problems and challenges in methodology and research. *Journal of Empirical Theology* 27, 17-35.
- Sonnenberg, P.M. (2014). God in Youth Worship. *Jaarboek voor Liturgie-onderzoek* 30, 223-241.
- Ward, P. (2008). *Participation and mediation. A practical theology for the liquid church*. London: SCM Press.

Jos (dr. A.) de Kock is godsdienstpedagoog en als universitair docent Praktische theologie verbonden aan de Protestantse Theologische Universiteit. Hij is onderzoeker bij het Onderzoekscentrum voor Jeugd, Kerk en Cultuur (www.ojkc.nl) en hoofdredacteur van Journal of Youth & Theology. adekock@pthu.nl

‘God had de vis geroepen. God riep zichzelf. Toen was God die vis’

In deze bijdrage geeft Henk Kuindersma actuele trends aan in de religieuze educatie van kinderen. Hij doet dat via de presentatie van twee breed gedragen concepten in West-Europa: het concept ‘Theologiseren met kinderen’, ontwikkeld in het Duitse taalgebied, en het concept ‘Interpretive Approach’, dat in het Engelse taalgebied is ontwikkeld. Daarnaast geeft hij aandacht aan de recent in Nederland verschenen dissertatie van Bas van den Berg, Speelruimte voor dialoog en verbeelding, met het concept ‘Metaforiseren met kinderen’.

In de kerk spelen respectievelijk in het Duitse taalgebied en het Engelse taalgebied de concepten ‘Gemeindepädagogik’ en ‘Children’s Ministry’. Beide concepten zijn sterk in ontwikkeling. Bij de concepten die de auteur presenteert stelt hij geregeld een of meer kritische vragen. Hij maakt duidelijk dat van de begeleiders van kinderen in hun godsdienstige ontwikkeling specifieke competenties worden gevraagd waaraan gewerkt moet worden.

Hij sluit zijn bijdrage af door te attenderen op drie publicaties op het gebied van godsdienstige opvoeding thuis: een praktische handreiking van Katie Velghe, getiteld Gelukkig gezin; de Samenleesbijbel voor kinderen van 8-12 jaar en de dissertatie van Daniëlle van de Koot-Dees, Prille geloofsopvoeding.

Jona en Joenoes

We gaan naar klas vier op basisschool Insulinde in de Indische Buurt van Amsterdam, naar 8- en 9-jarige kinderen. De culturele en levensbeschouwelijke achtergrond van de kinderen is divers. Anna Emmerzaal is hun juf. In een eerste les heeft ze het verhaal van de profeet Jona uit de Bijbel verteld. Vandaag volgde het verhaal over de profeet Joenoes uit de Koran. Over beide verhalen voert juf Anna met haar klas een

gesprek. De kinderen ontdekken overeenkomsten en verschillen. De rol van God bleef in het gesprek nog wat op de achtergrond. Maar dan dient Houdayfa zich aan.

Juf Anna: ‘Je wilt nog iets zeggen.’

Houdayfa (jongen): ‘Ik wil iets zeggen. Toen Jona overboord werd gegooid en door de vis werd doorgeslikt. Die vis was eigenlijk God.’

Juf Anna: ‘Hé, leg dat eens uit.’







Houdayfa: 'God had de vis geroepen. Maar God riep zichzelf. Toen was God die vis. God had Jona geslikt.'

Juf Anna: 'Opgeslokt. En toen?'

Houdayfa: 'En toen was Jona drie dagen in de buik.'

Juf Anna: 'Hoor je wat hij denkt? Hij denkt dat God de vis was, die Jona ging redden eigenlijk.'

Houdayfa: 'En daarom ging hij bidden. Want God was ook in die buik en Hij hoorde Jona's spijt. En daarom heeft hij Jona weer uitgespuwd.'

Juf Anna laat vervolgens de kinderen van haar groep reageren op wat Houdayfa zei: 'God is die vis.' En er ontstaat een heel gesprek.

(Het gespreksprotocol is afkomstig uit het Vlaams-Nederlandse project *Kindertheologisch leren kijken*, Valstar e.a. 2015.)

Trends in een notendop

De casus 'Jona uit de Bijbel – Joenoes uit de Koran' brengt ons bij trends die momenteel in de godsdienstige educatie met kinderen tot twaalf jaar spelen. In deze educatie zijn niet als voorheen de inhouden, maar de kinderen primair aangrijpingspunt. Het gaat om hun religieuze ontwikkeling en daarin worden ze actief betrokken. Om die reden creëert juf Anna een krachtige, verhalende leeromgeving, die kinderen brengt tot beleving en identificatie en tot vragen stellen, nadenken en dialogiseren.

De casus 'Jona – Joenoes' geeft ook een inhoudelijke trend aan. Godsdienstpedagogen en practici richten zich, naast hun eigen godsdien-

stige traditie, op interreligieuze ontmoeting en wederzijds leren. Recht doen aan overeenkomsten en verschillen is daarbij het uitgangspunt. Het gaat er om dat leerlingen zichzelf en de ander religieus leren verstaan als voorwaarde voor goed samenleven (burgerschap).

Een kernthema – terug van weggeweest? – dat door de ontwikkelingen heen speelt, is de godsvraag. De vraag hoe je kinderen begeleidt in het ontwikkelen van theologisch en pedagogisch verantwoorde godsbeelden. Een blijvend actueel thema is het thema van de godsdienstige taal. Meer dan ooit speelt het inzicht, dat godsdienstige taal symbolisch-metaforische beeldtaal is. Om kinderen religieus te begeleiden vraagt dat vakmanschap van leraren en werkers in de kerk. Het onderwerp godsdienstpedagogische competenties is dan ook door alle trends heen aan de orde.

Het zou een idee zijn om op dit punt naar de casus terug te keren vanuit de vraag of de aangeduide trends er ook werkelijk in oplichten. Voor deze bijdrage geldt echter veeleer de vraag of genoemde trends in recente literatuur aanwijsbaar zijn. Het antwoord op die vraag proberen we in het vervolg van deze bijdrage te geven.

Krachtige leeromgevingen

In 2011 vond in Kampen de tweede internationale ontmoeting plaats van Europese godsdienstpedagogen die geïnteresseerd zijn in kinderfilosofie en kindertheologie. Godsdienstdidacticus Johan Valstar gaf op deze conferentie een bijdrage onder de titel 'The Quest for Powerful Learning Environments. Children's Theologie & Elementarisation' (Valstar 2011). In zijn bijdrage verhelderde hij het ►

< 'Chagall-vis-1957', Jeroen Krabbé

trendbericht

HANDELINGEN 2015 | 4

69





begrip krachtige leeromgeving: een kernthema in het huidige onderwijs. Hoofdkenmerk van een krachtige leeromgeving is dat deze kinderen motiveert om zelf tot de constructie van kennis en betekenissen te komen. De leraar is in dit alles cruciaal. Maar niet door zich als voorheen te richten op overdracht. Hij moet focussen op een aanpak die leerlingen activeert waardoor ze zelf tot leerresultaten komen. *Powerful learning environments* zijn daartoe nodig. De leraar zal die moeten inrichten.

Elementariseren en theologiseren

De vraag is: langs welke weg kan de leraar krachtige leeromgevingen inrichten? Door gebruik te maken van het 'Vorbereidingsmodel Elementariseren', stelt Valstar. Het is ontwikkeld door de Duitse godsdienstpedagogen Karl Ernst Nipkow en Friedrich Schweitzer. Valstar ontwierp daarop een eigen variant. Het model bestaat bij hem uit zes elementen die elkaar versterken en de wereld van de kinderen met de wereld van Bijbel en traditie(s) in communicatie brengen. Die elementen zijn:

- structuur en context: inhoudelijk;
- levensbetekenissen: existentiële zingeving;
- toegangen: verbinding maken;
- ervaringen: leefwereld;
- incentieven en media: rake aanzetten en leermiddelen;
- leeractiviteiten: onderwijs- en werkvormen.

Deze grondstructuur komen we in religieuze educatie in allerlei varianten tegen. Valstar brengt in deze structuur nadrukkelijk het dialogiseren met kinderen over godsdienstige betekenissen binnen onder de naam *Theologiseren met kinderen*. In 2008 kwam hij reeds tot de

integratie van elementariseren en theologiseren met kinderen in het opleidingsboek *Verwonderen & ontdekken* (Valstar & Kuindersma 2008). Op de conferentie 'Kindertheologie' in Kampen van 2011 presenteerde hij deze integratie internationaal.

Theologiseren met kinderen is een concept dat zich in Duitsland breed heeft ontwikkeld. Het is geïnspireerd door *Filosofen met kinderen*. Bijzonder is dat Friedrich Schweitzer, medeontwerper van het model *Elementariseren*, in zijn publicatie *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann* (Schweitzer 2011) eveneens tot de integratie van elementariseren en theologiseren met kinderen komt.

Het concept *Kindertheologie*

Het concept *Kindertheologie* of *Theologiseren met kinderen* is in de Duitstalige godsdienstpedagogiek het uitgesproken hoofdconcept. Via opeenvolgende Engelstalige internationale conferenties – Loccum 2009, Kampen 2011, Trondheim 2013 en Leuven 2015 – krijgt het concept hoe langer hoe meer uitstraling naar andere Europese gebieden: Scandinavië, Oost-Europese landen, Nederland en België. Theologen, filosofen, godsdienstwetenschappers en godsdienstpedagogen zijn er bij betrokken.

Een scala aan onderzoek en praktische voorstellen krijgt de aandacht. Dat is met name af te lezen aan de thematische *Jahrbücher für Kindertheologie*, die vanaf het jaar 2002 verschijnen. Recent waren dat de thema's: *Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken* (Kalloch & Schreiner 2012), *Kindertheologie als Theologie für Kinder* (Bucher & Schwarz 2013)



en *Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus* (Büttner & Kraft 2014).

In ieder jaarboek wordt uitgebreid verslag gedaan hoe kinderen godsdienstige thema's dialogiserend en ontdekkend verwerken. Daaruit valt te concluderen dat het de deelnemers aan de kindertheologische beweging primair gaat om de mentale processen bij de kinderen zelf in hun ontmoeting met godsdienstig inhouden en biografieën.

Met het oog op praktische toepassingen van theologisieren met kinderen moet op het recent uitgekomen *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (Büttner e.a. 2014) worden gewezen. Het is geredigeerd door vier prominenten uit het Duitse Netwerk Kindertheologie: Gerard Büttner, Petra-Freudenberger-Lödz, Christina Kalloch en Martin Schreiner. Meer dan vijftig andere betrokkenen uit het Duitse Netwerk werkten eraan mee. Het inspirerende handboek bestaat uit drie delen: *Grundlagen* (theorie), *Methoden* (didactiek) en *Themen* (thema's). Dat laatste deel bevat vierhonderd bladzijden concrete handreikingen op onderwerp. Geïnteresseerde practici krijgen daarin een schat aan ideeën aangereikt hoe ze leeromgevingen kindertheologisch kunnen inrichten met bijbelverhalen (Kaïn en Abel, Abraham, Jozef et cetera), feesten, levensthema's (leed, geluk, naastenliefde), God, Jezus, kerk, wereldgodsdiensten (jodendom, islam).

Het concept *Godly Play*

Religieuze educatie naar het concept *Godly Play* is een trend in opkomst. In heel Europa, in Vlaanderen en Nederland, is er groeiende belangstelling voor in kerk en onderwijs. Wat

moeten we ons voorstellen bij *Godly Play*? De titel ervan geeft een eerste antwoord: het is een concept waarin spel en spelen bepalend zijn. Spelen als eigen activiteit van kinderen en spelen als performance. Spelen, zo vindt Jerome Berryman, de grondlegger van *Godly Play*, past als geen andere activiteit bij kinderen (Berryman 1995; 2006). Concrete, zintuiglijke speelmaterialen zijn dé middelen om het innerlijk van kinderen te bereiken. De theorie van de Italiaanse onderwijspedagoge Maria Montessori is voor Berryman op dit punt de inspiratiebron. Zij richtte haar onderwijs geheel in met ontwikkelingsmaterialen. Berryman gaat in haar voetspoor.

De kinderen en hun begeleider(s) vormen, zittend op de grond, een kring. Het midden van de kring vormt een soort toneel. Daar wordt een bijbelverhaal visueel opgebouwd, verteld en voorgesteld. Mensen- en dierenfiguren van hout spelen hun rol. Voor God en Jezus is de hoofdrol: verborgen en zichtbaar. Identificatie met de eigen werkelijkheid en identificatie met personen en gebeurtenissen door imaginatie wordt nagestreefd.

De ontstaanscontext van deze speelse aanpak is de Episcopale Kerk in Amerika, onderdeel van de Anglicaanse Kerk. *Godly Play* is in beginsel dan ook een vorm van kerkelijk kinderwerk. Het heeft primair een liturgisch-spiritueel profiel. Educatie is echter nadrukkelijk in het concept aanwezig via *het funderend gesprek*. In dat gesprek wordt getracht om de ontmoeting met God te verwoorden en de relatie te leggen met de eigen belevingen, ervaringen en vragen. Daarin ligt ook de hoofddoelstelling van *Godly Play*: kinderen door verhalen, verbeelding en



trendbericht

HANDELINGEN 2015 | 4

71





beleving in ontmoeting brengen met christelijke geloofstaal; hun vaardigheid bevorderen in het gebruiken van die taal in allerlei levenssituaties.

In Engeland is *Godly Play* verbonden met de naam van Rebecca Nye. Zij werd bekend door haar onderzoek naar kinderspiritualiteit dat ze bij David Hay verrichtte (Hay & Nye 2006). Ze introduceerde *Godly Play* in Engeland. Momenteel geeft ze scholing in het concept *Godly Play* en werkt ze als freelance docent. Recent werk van haar over kinderspiritualiteit is in het Nederlands vertaald (Nye 2014).

In Duitsland kreeg het concept *Godly Play* bekendheid door de godsdienstpedagoog Martin Steinhäuser (Steinhäuser 2006-2011). Opmerkelijk is dat hij via *het funderend gesprek* verbindingen zoekt met *Theologiseren met kinderen*. Steinhäuser is van mening dat de imaginaire aanpak van het concept, kinderen in een vloeiende beweging tot theologiseren brengt. Vanuit die ervaring zoekt Steinhäuser dan ook nadrukkelijk het contact met kindertheologen, onder andere via bijdragen in verschillende *Jahrbücher für Kindertheologie* (Steinhäuser 2007) en in het *Handboek Theologiseren mit Kindern* (Steinhäuser 2014).

Leren interpreteren en respecteren

Uitgesproken narratief en dialogisch van opzet is het concept *Interpretive Approach* (Jackson 1997; 2004). Het is in de jaren negentig onder leiding van Robert Jackson ontwikkeld aan de Universiteit van Warwick in Engeland. In het afgelopen decennium kreeg het toenemende aandacht in West-Europa, in Scandinavië en in bepaalde gebieden in Duitsland; in Nederland

via de samenwerking met Nederlandse godsdienstpedagogen (zie Jackson, Miedema e.a. 2007).

In *Interpretive Approach* zijn de leraren niet primair de verhalenvertellers, maar de kinderen zelf. In rijk geïllustreerde leerboeken vertellen kinderen over hun rituelen, hun Heilige Boeken, hun gebedshuizen, hun ceremonies rond trouwen en rouwen en hoe ze die ervaren. In deze onderwerpen is de vroegere fenomenologische aanpak van *Religious Education* in Engeland en Wales te herkennen, vergelijkbaar met het onderwijs in geestelijke stromingen in Nederland. Deze zakelijk informatieve benadering sloeg bij de kinderen niet aan. Ze herkenden zichzelf er niet in en vonden deze saai (*boring*).

De huidige aanpak zet in op de identificatie van het subject. Kinderen worden uitgenodigd om hun eigen ervaringen die door het leer-materiaal worden opgeroepen, in dialoog te brengen. De leraar heeft de taak om die dialoog te begeleiden en de leerlingen te stimuleren om ingebrachte ervaringen kritisch te onderzoeken. De bedoeling van deze aanpak is dat leerlingen religieuze taal en interpretatieve competenties verwerven. Om zo toegerust de godsdienstige overtuigingen van de medeleerlingen te leren begrijpen en te respecteren en samen bij te dragen aan goed burgerschap. Tegelijkertijd gaat het er in de *Interpretive Approach* om dat kinderen hun eigen godsdienst en levensbeschouwing beter leren kennen als stimulering van hun identiteitsontwikkeling.

Opvallend is dat ook de *Interpretive Approach* in verband kan worden gebracht met het concept *Theologiseren met kinderen*. Dat blijkt uit een bijdrage van Julia Ipgrave, een naaste mede-



werker van Robert Jackson, aan een conferentie over *Philosophy, theology and children* in Dene-marken. De titel van haar bijdrage geeft reeds de aangeduide verbinding aan met de eigen *Interpretive Approach: 'My God and other people gods.'* *Children's Theology in the Context of Plurality* (Ipgrave 2009). In haar presentatie gaf Ipgrave een verslag van een gesprek van kinderen over de godsvraag. De gedachtewisseling van islamitische, hindoeïstische en christelijke kinderen over God levert uiterst intrigerende uitspraken op, die menig volwassene te denken geven.

Trends in het Nederlandse taalgebied

Nederland kent niet zoals in Duitsland en Engeland uitgebreide onderzoeksprogramma's en netwerken om godsdienstpedagogische concepten te onderzoeken, te ontwikkelen en te implementeren. Een gewaardeerde poging daartoe werd in het begin van dit millennium wel gedaan door Chris Hermans van de Radboud Universiteit in Nijmegen en het Instituut voor Katholiek Onderwijs (IKO). Hij ontwikkelde het concept *Participerend onderwijs*, waarbij hij ferm investeerde in de grondslagen (Hermans 2001; 2002). Voor zover we kunnen nagaan is van een aanwijsbare doorwerking van dit concept in de praktijk niet direct sprake geweest.

In Vlaanderen is onder leiding van Didier Pollefeyt wel het hermeneutisch-communicatief model ontwikkeld (Pollefeyt 2005), dat sturing geeft aan godsdienstige educatie in school en kerk. Uitgangspunt is de christelijke traditie die samen met de kinderen al communicerend en interpreterend betekenis wordt gegeven in relatie tot andere godsdienstige tradities. De invloedrijke en inspirerende Thomaswebsite

(www.kuleuven.be/thomas) met talloze items in theoretisch en praktisch perspectief is in vakkringen het breed gewaardeerde medium van het hermeneutisch-communicatief model. Bij beschouwing van de website blijkt dat praktijkgerichte concepten als *Theologiseren met kinderen* en *Godly Play* zich er goed mee laten verbinden. Waarom een of meer vergelijkbare omvattende kaders in Nederland niet bestaan en werkzaam zijn, is een open vraag. Feit is dat in Nederland vaak sprake is van verspreide aanzetten in dissertaties, los van een vigerend kader. In dit verband kan de dissertatie van Bas van den Berg worden genoemd.

Metaforiseren met kinderen

Bas van den Berg, lector dynamische identiteitsontwikkeling aan de Marnix Academie in Utrecht, schreef het proefschrift *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek* (2014). Aanleiding tot zijn promotieonderzoek is Van den Berg's inzicht in de veranderde levensbeschouwelijke beginsituatie van basisscholen waar voorheen godsdienstonderwijs werd gegeven. De kinderen op die scholen hadden in het verleden eenzelfde, christelijk-levensbeschouwelijke achtergrond. Het godsdienstonderwijs stemde daarmee overeen. Nu komen de kinderen uit heel verschillende godsdienstige en seculariseerde milieus. Daarbij past het traditionele godsdienstonderwijs niet meer. Een nieuw concept is nodig. En daar gaat Van den Berg in zijn promotieonderzoek naar op zoek. Zijn uitgangspunt daarbij is dat de religieuze verhalen die op school altijd werden verteld, van





blijvende waarde zijn als dragers van levenszin. Die levenszin moet niet zoals voorheen via de vertelling en de uitleg door de leraar worden overgedragen, de kinderen moeten die levenszin zelf ontdekken. Maar dan niet door redeneren, maar, naar de inzichten van de Canadese pedagoog en filosoof Kieran Egan, door *verbeelding*.

Dialoog is de tweede pijler van Van den Bergs concept. Dialoog is nodig voor ontdekkende en interpreterende processen. De grondslagen voor deze opvatting ontleent Van den Berg aan Martin Bubers klassieke filosofie over de ontmoeting. Voor de praktijk gaat Van den Berg te rade bij de inzichten en cases van Julia Ipgrave, die we bij het concept *Interpretive Approach* en *Theologiseren met kinderen* reeds noemden. Om aan te tonen dat een leeromgeving geënt op verbeelding en *dialoog* werkt, voeren enkele leraren cases uit naar ontwerp van Van den Berg: één over het bijbelverhaal Esther en één over de Jozefverhalen. Deze cases leveren uniek materiaal op dat Van den Berg na analyse, op enkele nuances na, bevestigt in zijn voorgestelde aanpak. Van den Berg noemt zijn aanpak *Metaforiseren met kinderen* op basis van een kritisch gesprek met de concepten *Filosoferen met kinderen* en *Theologiseren met kinderen*, die hij beide te rationeel vindt.

Over Van den Bergs spraakmakende dissertatie zou nog veel meer te zeggen zijn dan in het bestek van deze bijdrage mogelijk is. We beperken ons tot enkele vragen:

- Behoort verbeelding, evenals vragen stellen, niet gewoon tot het wezen van kinderen?
- Komen verbeelding en dialoog daarom juist in vrijwel alle eigentijdse concepten van religieuze educatie voor?

- De vele casuïstiek die in de literatuur over deze concepten wordt beschreven, wekt op zijn minst deze indruk.

Trends in de kerk

Voor het zicht op trends in de kerk zijn voor Vlaanderen en Nederland twee concepten van belang. Het Duitse concept *Gemeindepädagogik* en het Engelse *Children's Ministry*. Recent kwam de bundel *Gemeindepädagogik* uit (Bubmann e.a. 2014) met twaalf bijdragen over grondvragen. De twaalf schrijvers ervan zijn gevraagd om te denken vanuit drie perspectieven: het historische perspectief, het actuele kerkelijke perspectief en het maatschappelijke spanningsveld waar de kerk in staat.

In de bijdragen wordt afwisselend het accent gelegd op de kerkgemeenschap, de pedagogiek, de leefwerelden en de beroepsuitoefening. Götz Doyé behandelt bijvoorbeeld de wortels van *Gemeindepädagogik* vanuit de catechetiek in relatie tot de doop en de doopcatechese. Peter Bubmann richt zich vanuit de focus *Bildungsarbeit* op de betrokkenheid *bij gelegenheid* van gemeenteleden; onder andere in relatie tot de Duitse *Kirchentage*. Vanuit de relatie ambt en professionaliteit geeft Beate Hofmann inzicht in de competenties waarover werkers in de kerk moeten beschikken om bijvoorbeeld kinderwerk te doen. Zo zijn er meer uitgesproken interessante hoofdstukken te noemen, die praktisch theologen in Nederland en Vlaanderen uitdagen om vanuit deze rijke bundel naar de educatie in de eigen kerk te kijken. Wel doet zich daarbij de vraag voor of in deze bundel niet al te zeer vanuit academie, instituut en ambt wordt gedacht, waardoor het opvoedend



en vormend potentieel dat gemeenteleden via hun ervaring en hun deskundigheid kunnen inbrengen, blijft liggen.

Aansluitend aan de bundel *Gemeindepädagogik* als systematisch werk, is het voor inspiratie voor praktisch kerkelijk kinderwerk van groot belang op een andere, minder recente, uitgave te attenderen: het *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven* (Spenn e.a. 2007). Dit handboek beschrijft veel gevarieerde vormen van kerkelijk kinderwerk binnen de hoofdvormen kinderdienst, leren en expressie. Tientallen auteurs, vooral uit Duitsland, maar ook uit andere West-Europese landen, werkten mee aan deze bundel met een inhoudelijk accent op Bijbel en traditie.

In het Engelse taalgebied speelt het concept *Children's Ministry* als onderdeel van *Youth Ministry*. *Children's Ministry* staat voor werken in de kerk met kinderen tot 12 jaar. Wie daarin de nieuwste trends wil leren kennen, kan goed terecht bij het boek *Children's Ministry in the Way of Jesus* van David M. Csinos en Ivy Beckwith (Csinos & Beckwith 2013). Het boek is gebaseerd op studie en op praktijkervaringen (cases) in de Anglicaanse Kerk in Noord-Amerika en wordt wereldwijd verspreid. De opdracht die de schrijvers zich stellen is kinderen helpen om de weg van Jezus te gaan. Anders dan titel en opdracht doen vermoeden, nemen de schrijvers hun uitgangspunt niet in Bijbel en traditie maar bij de kinderen zelf. En dat op basis van de onderzoeken van David Hay en Rebecca Nye (Hay & Nye 2006). Met name de hoofdinzichten van Nye – we kwamen haar al tegen bij *Godly Play* – worden door de auteurs uitgebreid geciteerd: kinderen hebben via allerlei ervaringen een

besef van het transcendente. Dat geldt voor kinderen van allerlei godsdienstige tradities. In de christelijke traditie verbinden ze hun ervaringen van het transcendente met de aanwezigheid van God en Jezus.

Voor Csinos en Beckwith is dit het startpunt om met kinderen op verkenning te gaan naar het verhaal van God en met name het verhaal van Jezus, Zijn Zoon. Voor deze verkenning stellen ze een gevarieerde en inspirerende omgeving voor. Verhalen, films, gedichten, liederen en muziek, kunst, drama, games en comics horen daartoe. *Learning by doing* eveneens. De imaginaire en intuïtieve competenties van de kinderen worden daarbij primair aangesproken. Maar interpreteren van verhalen en ervaringen in dialoog en aandacht voor vragen blijven nodig om samen met de kinderen tot betekenisgeving van de geloofstraditie te komen.

Competenties

In alle concepten wordt in deze tijd speciaal gelet op de competenties die begeleiders en kinderen nodig hebben om op het gebied van godsdienstige educatie goed te functioneren. Vooral met het oog op de implementatie van de concepten. Immers, deze valt en staat met de gedragingen van begeleiders en kinderen. Wie zich in het onderwerp competenties wil verdiepen kan goed terecht bij het boek "*Jesus würde sagen: Nicht schlecht!*" *Kindertheologie und Kompetenzorientierung* (Kraft, Freudenberger-Lödzt & Schwarz 2011).

Godsdienstige opvoeding thuis

Aansluitend aan de besproken trends en concepten kan voor 'godsdienstige opvoeding thuis' ►





op een heel praktisch gerichte uitgave worden gewezen: *Gelukkig gezin* (2012) door Katie Velghe, Vlaams educatief medewerkster gezinspastoraat. Vanuit de metafoor van 'een geloofshuis bouwen' legt de schrijfster eerst een fundament via overeenkomstige alledaagse en bijbelse kernwoorden. Daardoor geïnspireerd behandelt Velghe hoofdthema's in het gezinsleven in geloofsperspectief: lichamelijkeheid, tijd, vrijheid, omgaan met bijbelverhalen en gezinsspiritualiteit. Ervaringsverhalen van en praktische tips voor ouders worden met genoemde kernthema's verbonden. Rebecca Nye en het concept *Godly Play* bieden haar belangrijke inzichten.

Uitgesproken praktijkmateriaal voor thuis biedt de *Samenleesbijbel* (NBG 2015) voor kinderen van 8-12 jaar. Inhoud van deze *Samenleesbijbel* is de tekst van *Bijbel in Gewone Taal* (NBG 2014). Rond deze tekst helpen kort geformuleerde weetjes, tekeningen en kaartjes om een verhaal, psalm of spreuk beter te begrijpen. Levensthema's en begrippen worden geïntroduceerd en in bijbelverhalen ontdekt. Kleurige, open illustraties nodigen uit om mee te kijken, mee te lezen of zelf te lezen. Een schat aan goed gekozen doe- en crea-opdrachten zetten aan tot activiteit. Gespreksvragen stimuleren kinderen, ouders en ieder ander thuis tot nadenken en gesprek over wat samen is gelezen in directe verbinding met leven en geloven. Medewerkers van Jeugdorganisatie Protestantse Kerk (JOP) werkten aan het creëren van deze wel zeer gevarieerde aanpak mee. Achter in de *Samenleesbijbel* zijn liederen opgenomen om bij een verhaal te zingen, met een cd ter ondersteuning. De website www.samenleesbijbel.nl begeleidt het hele project.

Wie van deze uitgebreide uitgave kennis neemt, komt de toepassing tegen van godsdienstpedagogische principes in dit Trendbericht. En dat is dan niet toevallig. Op de website maakt pedagoog en theoloog Martien Hutter, die samen met bijbelwetenschapper Roelien Smit de redactie deed, duidelijk dat het concept *Kindertheologie* de godsdienstpedagogische basis van het project vormt. De in vakkringen bekende theorie van de meervoudige intelligenties (Gardner 2013) bood inspiratie bij de keuze van de werkvormen om kinderen in hun primaire intelligenties te bereiken. Bijvoorbeeld in hun intelligentie voor taal, muziek, bewegen of praktisch handelen.

Bij dit aansprekende project, waarin de redactie zich liet leiden door studie en creativiteit, ontkomen we echter niet aan de vraag welke waarde de samenstellers met hun voorgegeven aanbod hechten aan de spontane vragen van kinderen? Vragen die juist door hun aanbod zullen worden opgeroepen. Een antwoord op die kwestie komen we niet tegen. En dat is juist een hoofdonderwerp van het concept *Kindertheologie*. Een uitdaging voor de redactie om vanuit de komende praktijkervaringen handreikingen te doen? De literatuur over *Kindertheologie* geeft hiertoe zeker mogelijkheden.

Belangwekkende dissertatie

Alle aandacht mag aan het slot van dit Trendbericht gevraagd worden voor de belangwekkende dissertatie van Daniëlle van de Koot-Dees, *Prille geloofsopvoeding*. Haar dissertatie is daarom zo belangwekkend omdat op het gebied van de geloofsopvoeding van jonge kinderen (0-4 jaar) heel weinig onderzoek is gedaan. Van de Koot-



Dees verrichtte haar onderzoek in Amsterdam met als leidende vraag: hoe ouders in een omgeving waar dat allesbehalve vanzelfsprekend is, hun jonge kinderen gelovig opvoeden. Om deze vraag te beantwoorden interviewde ze maar liefst eenendertig ouders: protestanten van diverse pluimage, van reformatorisch tot liberaal. En dat levert in haar proefschrift intrigerende en leesbare interviewverslagen op.

Deze interviews worden voorafgegaan door degelijke literatuurstudie. In deze literatuurstudie krijgen vrijwel alle onderzoeken en theoretische concepten, die de afgelopen decennia zijn verschenen en relevant zijn voor Van de Koot-Dees' onderwerp een plaats. En dat geeft als zodanig een boeiend overzicht. Via de interviews komt de schrijfster voor de praktijk van de geloofsopvoeding allerlei vormen op het spoor die haalbaar zijn voor de ouders en die kinderen aanspreken: verhalen vertellen en voorlezen, zingen en vieren, bidden en gesprekjes voeren.

Heel belangrijk voor de ouders blijkt een, overzichtelijk, sociaal netwerk te zijn van medeouders, waarin inspiratie en ondersteuning kan worden ondervonden in geloven en opvoeden. Dat netwerk vinden de geïnterviewde ouders in hun kerkgemeenschap of een daaraan verwante groep.

Met deze dissertatie heeft Van de Koot-Dees een belangrijk fundament gelegd voor verder nadenken over geloofsbegeleiding thuis en de ondersteuning van ouders daarbij. <

Literatuur

- Berg, B. van den (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek*. Gorinchem: Narratio.
- Berryman, J.W. (1995). *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*. Minneapolis: Augsburgs Books.
- Berryman, J.W. (2006). *The complete guide to Godly Play. An imaginative method for presenting scripture stories to children*. Volume 1-6. Morehouse: Education Resources.
- Bussmann, P., Doyé, G., Kessler, H., Oesselmann, D., Piroth, N., Steinhäuser, M. (2012). *Gemeindepädagogik*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bucher, A.A. & Schwarz, E.E. (2013). "Darüber denkt man ja nicht von allein nach ..." *Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie* 12. Stuttgart: Calwer.
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C. & Schreiner, M. (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung-Schlüsselthemen-Methoden*. Stuttgart/München: Calwer.
- Büttner, G. & Kraft, F. (Hrsg) (2014). "Ich habe viel Stress! Ich hasse alles." *Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus. Jahrbuch für Kindertheologie* 13, Stuttgart: Calwer.
- Csinos, D.M. & Beckwith, I. (2013). *Children's Ministry in the way of Jesus*. Downers Grove: Inter Varsity Press.
- Gardner, H. (2013, 5e druk). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21e eeuw*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Hay, D. & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (Rev. ed.). London: Jessica Kingsley.
- Hermans, C.A.M. (2001). *Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- Hermans, C.A.M. (2002). *Participerend leren in debat. Kritische reflectie op grondslagen religieuze vorming*. Budel: Damon.
- Igrave, J. (2009). 'My God and other people gods.' *Children's Theology in the Context of Plurality*. In: Iversen, G.Y. & Pollard, G. (eds.) (2009), *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children*, Münster: Waxmann.





- Jackson, R. (1997). *Religious Education: an interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., Williams, J.-P. (2007). Religious Education in Europe. Development, Context and Debates. *Religion Diversity and Education in Europe*. Volume 3. Münster: Waxmann.
- Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg) (2012). "Gott hat das in Auftrag gegeben." Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken. *Jahrbuch für Kindertheologie* 11. Stuttgart: Calwer.
- Koot-Dees, D. van de (2013). *Prille geloofsopvoeding. Een kwalitatief onderzoek naar de rol van geloven in jonge protestants-christelijke gezinnen in Amsterdam*. Zoetermeer: Boekencentrum Academic.
- Kraft, F., Freudenberger-Lödzt, P., Schwarz, E., (2012). "Jesus würde sagen: Nicht schlecht!" Kindertheologie und Kompetenzorientierung. *Jahrbuch für Kindertheologie*. Sonderband. Stuttgart: Calwer.
- Nederlands Bijbelgenootschap (2014). *Bijbel in Gewone Taal*. Heerenveen: Jongbloed.
- Nederlands Bijbelgenootschap (2015). *Samenleesbijbel*. Heerenveen: Jongbloed.
- Nye, R. (2014). *Kinderen en spiritualiteit*. Averbode: Altiora.
- Pollefeyt, D. (2005). Uittocht uit een utopie – Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld. In: Braeckmans, L. (red.). *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*. Tielt: Lannoo.
- Schweitzer, F. (2011). *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Spenn, M., Beneke, D., Harz, F., Schweitzer, F. (2007). *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven*. Eine Veröffentlichung des Comenius-Institut. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Steinhäuser, M. (2007). Godly Play als Instrument subjektiver Theologie. In: Bucher, A., Büttner, G., Freudenberger-Lödzt, P., Schreiner, M. (2007). "Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse". *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*. Stuttgart: Calwer.
- Steinhäuser, M. (2014). Godly Play im Theologisieren mit Kindern. In: Büttner, G., Freudenberger-Lödzt, P., Kalloch, C. und Schreiner, M., *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung-Schlüsselthemen-Methoden*, Stuttgart/München: Calwer.
- Steinhäuser, M. (2006-2011). *Godly Play – das Konzept vom spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*. Band 1-6. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Valstar, J. (2008). Het model Elementariseren. In: Valstar, J., Kuindersma, H. (2008), *Verwonderen & ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*, Amersfoort: Kwintessens.
- Valstar, J.G. (2013). The quest for powerful learning environments. Children's theology & elementarization. In: Kuindersma, H. (Ed.), *Powerful learning environments and theologizing and philosophizing with children*, Kassel: University Press.
- Valstar, J.G., Willems, M., Kuindersma, H., Borré, C., Büttner, G. (2015). 'God is buiten de tijd.' *Kindertheologisch leren kijken*. Amersfoort: Kwintessens.
- Velghe, K. (2012). *Gelukkig gezin. Zin vinden in het leven van elke dag*. Tielt: Lannoo.
- Henk (dr. H.) Kuindersma is godsdienstpedagoog en was tot zijn pensionering verbonden aan de Protestantse Theologische Universiteit locatie Kampen (nu locatie Groningen). Momenteel verricht hij freelance ontwikkelings- en scholingstaken op het gebied van kinder- en jongerentheologie.
henkkuindersma@gmail.com

Handige agenda op handelingen.com

Op www.handelingen.com staat met ingang van dit najaar ook een agenda met daarin aangekondigd activiteiten, symposia, conferenties, opleidingen op het gebied van praktische theologie en religiewetenschap. Met informatie over data, plaats (inclusief een Google Maps-link) en een link naar websites met uitgebreide informatie. Deze agenda is actueler dan we in het tijdschrift *Handelingen* kunnen bieden, dus van harte uitgenodigd hier regelmatig een kijkje te nemen.

Geestelijk verzorger 2.2

Wat voegt de geestelijk verzorger toe aan de begeleiding van studenten techniek, jongeren met een verstandelijke beperking en tevens met een gedragsstoornis, van marechaussees die illegaal moeten uitwijzen, van ernstig zieke patiënten die om euthanasie vragen, van ouderen die hun autonomie en hun gezondheid verliezen? Wat voegt iemand die theologie heeft gestudeerd toe aan doel en activiteit van bijvoorbeeld een adviesbureau, de belastingdienst of een uitvaartonderneming? Deze en soortgelijke vragen komen aan bod in een nieuwe opleiding van Luce/CRC, onderdeel van Tilburg University. De opleiding staat onder leiding van dr. Sjaak Körver met medewerking van een keur aan (gast)docenten, onder wie prof.dr. Christa Anbeek (UvH), prof.dr. Axel Liègeois (KU Leuven), drs. Guus van Loenen, prof.dr. Rien van Uden (UvT), dr. Martin Walton (PThU).

Eerste helft 2016 (data worden nog nader bekend gemaakt); Tilburg School of Theology, Nieuwegracht 65, Utrecht; € 2500 (incl. lunch en reader), veelal declarabel bij de werkgever. Informatie: j.w.g.korver@uvt.nl; 013-466 3223. Opgave: luce-crc@uvt.nl

'Youth ministry and everyday life'

Van 30 maart t/m 2 april vindt de vijfde Europese Conferentie van de International Association for the Study of Youth Ministry (IASYM) plaats in Amsterdam, aan de Protestantse Theologische Universiteit, met het thema 'Youth ministry and everyday life'.

Kosten (zonder hotel en ontbijt): IASYM-leden € 175, niet-leden € 188,50. Locatie: De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam. Informatie over locatie en betaling: [Sanne van Dijk, j.s.van.dijk@pthu.nl](mailto:Sanne.van.Dijk@pthu.nl); papers/content: Harmen van Wijnen, harmenw@planet.nl; praktische vragen: Ronelle Sonnenberg, pmsonnenberg@pthu.nl. Online inschrijven via www.pthu.nl/actueel/agenda/IASYM/

'Anders vieren'

Regionale inspiratiedagen over de vormgeving van de eredienst voor kerkenraadsleden, predikanten, kerkmusici, leden taakgroep liturgie, gemeenteleden.

9 april in Gouda en Goes; 23 april in Eindhoven; 28 mei in Hendrik Ido Ambacht.
www.protestantsekerk.nl

Tweede landelijke dag Waarderende gemeenteopbouw

Veel gemeenten en parochies zijn op zoek naar nieuwe impulsen voor hun geloofsgemeenschap. In een tijd van krimp, samenvoegingen en fusies is het zaak steeds opnieuw aandacht te geven aan de basale vraag: wat staat ons – als gemeente van Christus – te doen, op onze plek in de wereld, met de mensen en middelen die we hebben? ‘Waarderende gemeenteopbouw’ biedt een inspirerende methode om met deze vraag aan de slag te gaan (zie *Goede wijn* (2013) van Jan Hendriks). Deze tweede landelijke dag ‘Waarderend verder’ biedt zowel een introductie op waarderende gemeenteopbouw voor beginners, als verdiepingsmogelijkheden voor meer gevorderden. De dag wordt georganiseerd door de coördinatiegroep Waarderende gemeenteopbouw en is bedoeld voor kerkelijk kader, predikanten, kerkelijk werkers en geïnteresseerde parochianen en gemeenteleden.

Vrijdag 5 februari; Johannescentrum, Moezel-dreef 400, Utrecht; € 20,- (bij opgave vóór 25 januari € 15,-); informatie: a.de.vos@pkn.nl; aanmelding via www.waarderendegemeenteopbouw.nl

Boek *Zin in de ouderdom*

Op het symposium ‘Vensters op de ouderdom’ van 27 november in Amersfoort is het boek *Zin in de ouderdom* (Skandalon, € 24,95) gepresenteerd, geschreven door Jan van Baardwijk en René Rosmolen. ‘Een uitvoerige excursie langs de vragen die een mens bestormen als de

arbeidsplicht ophoudt en het ‘golven’ te weinig blijkt te bieden’, aldus Bert Keizer. En Frits de Lange schrijft: ‘Voor mensen die hun laatste levensfase bewust willen doorleven en daarin zoeken naar zin en betekenis. ... dicht op de rimpelige huid geschreven.’

Lichter leven met meditatie

Training ‘Lichter leven met meditatie’ voor predikanten, pastoraal werkenden en geestelijk verzorgers, georganiseerd door Vacare in samenwerking met het PCTE. Steeds meer mensen ervaren zwaarte in hun leven, kortstondig of langdurig. Soms leidt dat tot fysieke of psychische klachten. Deze training reikt mogelijkheden aan om een cursus met meditatieve en creatieve werkvormen aan te bieden aan mensen met fysieke of psychische klachten. Leiding: Carla Boven, Kick Bras en Judith van der Werf.

18 februari, 3, 17 en 31 maart, 24 november (terugkomdag); 10.00-17.00 uur; Ichthuskerk, Grote Haag 154, Amersfoort; € 595; www.protestantsekerk.nl/pcte (onder de knop cursussen en vervolgens de knop spiritualiteit)

Netwerkdag jongerenpastores

Voor alle pastores die met jongeren werken. Gastspreker: Hein Blommesteijn. 16 maart; Casella, Soestdijkerstraatweg 145, 1213 VZ Hilversum; (035) 544 6120; info@casella.nl