

Spiritualiteit en mystagogie in het klaslokaal



*Een studie naar de bijdrage van spiritualiteit aan de
levenbeschouwelijke ontwikkeling van de student op
ROC Menso Alting*

Niels van der Lingen
Afstudeeronderzoek GL 2014
Gereformeerde Hogeschool Zwolle
Afstudeerbegeleider: Hans Meerveld

Niels van der Lingen
Studentnummer 1210485
Afstudeerwerkstuk opleiding Godsdienst Leraar
Gereformeerde Hogeschool Zwolle
Afstudeerbegeleider: Hans Meerveld

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
1 Probleemstelling	5
1.1 Hoofdvraag	6
1.2 Begrenzing	6
1.3 Het Menso Alting	6
2 Wat wordt verstaan onder spirituele ontwikkeling?	7
2.1 Aanleiding	7
2.1 Spiritualiteit als holistisch begrip	7
2.2 Spiritualiteit in de bijbel en de kerkgeschiedenis	8
2.3 Geloof en gerechtigheid: de basis van spiritualiteit en spirituele ontwikkeling	9
2.3.1 Persoonlijk geloof	9
2.3.2 Persoonlijk geloof in de praktijk - gerechtigheid	10
2.4 Ontwikkeling	10
2.5 Conclusie	11
3 In hoeverre is het een meerwaarde voor de ontwikkeling van de student dat er expliciet aandacht wordt besteed aan spiritualiteit?	12
3.1 Visie op onderwijs	12
3.2 Bateson, competentiegericht onderwijs en spiritualiteit	12
3.3 Geloof, onderwijs en opvoeding	13
3.4 Terug naar het Menso Alting	14
3.4 Conclusie	14
4 Wat vraagt werken aan spirituele ontwikkeling van de student op het Menso Alting?	16
4.1 Aanleiding	16
4.2 De geloofsontwikkeling van de student	16
4.3 Waar de Menso Alting student zich bevindt	17
4.4 Voorwaarden	18
4.4.1 Motivatie	18
4.4.2 Kennis	18
4.4.3 Zelfreflectie	18
4.4.4 Kwetsbaarheid	19
4.4.5 Zelfvertrouwen en zelfacceptatie	19
4.4.6 Identificatie	19
4.5 Conclusie	19

5 Wat wordt er van de docent ethiek/godsdienst van het MA gevraagd die de rol van mystagoog gaan innemen?	20
5.1 <i>Aanleiding</i>	20
5.2 <i>Wat is mystagogie?</i>	20
5.3 <i>De rol van mystagoog</i>	21
5.4 <i>Weerstand en uitdagingen in de spirituele ontwikkeling</i>	21
5.4.1 <i>Weerstand</i>	22
5.4.2 <i>Bewustwording</i>	22
5.4.3 <i>Belangstelling krijgen</i>	22
5.4.4 <i>Overwegen</i>	23
5.4.5 <i>Proefnemen</i>	23
5.4.6 <i>Toepassen</i>	23
5.5 <i>Conclusie</i>	24
 6 Welk pedagogisch klimaat is nodig om spiritualiteit in de klas te bevorderen?	 25
6.1 <i>Aanleiding</i>	25
6.2 <i>Erlebnisorientierung in het klaslokaal</i>	25
6.3 <i>De groep</i>	26
6.4 <i>De docent</i>	27
6.5 <i>Conclusie</i>	28
 7 Hoe zou een mystagogische benadering er in de praktijk op het Menso Alting uit kunnen zien?	 29
7.1 <i>Aanleiding</i>	29
7.2 <i>Methodes</i>	29
7.2.1 <i>Gebed, schriftlezing en mediteren – Lectio Divina</i>	29
7.2.2 <i>Bibliodrama</i>	30
7.2.3 <i>Evocatieve vragen stellen</i>	30
7.2.4 <i>Spirituele autobiografie, geestelijk dagboek of brief</i>	31
7.2.5 <i>Levensloopinterview</i>	31
7.3 <i>Conclusie</i>	31
 8 Conclusie	 33
 Nawoord	 35
 Noten	 36
 Bibliografie	 40

Voorwoord

De leeuw in het marmer.

“Er was eens een beeldhouwer die hard aan het werk was met een hamer en beitel op een groot blok marmer. Een klein kind dat stond toe te kijken zag alleen maar grote en kleine stukken steen links en rechts naar beneden vallen. Hij had er geen idee van wat er gebeurde. Maar toen de jongen een paar weken later terugkwam in het atelier, zag hij tot zijn grote verrassing een grote sterke leeuw zitten op de plek waar het blok marmer gestaan had. Opgewonden rende de jongen naar de beeldhouwer toe en zei: “Meneer, zeg eens, hoe wist u dat er een leeuw in het marmer zat?”¹

Dit korte verhaal geeft weer waar mijn passie voor het onderwijs vandaan komt. Het werken met jonge mensen die gezegend zijn met allerlei kwaliteiten, competenties en gaven is een fantastische uitdaging. Als ik studenten zie, wil ik verder kijken dan de buitenkant. Ik wil ontdekken wat God aan mooie dingen in hen heeft gelegd, maar vooral ook, hen zelf meenemen op deze ontdekkingsstocht, om vervolgens uit te komen bij Degene waar dit allemaal vandaan komt. Zo wordt de leeuw die in het marmer zat, langzamerhand steeds zichtbaarder. Maar vanzelf gaat dat niet.

Diverse thema's hebben in de aanloop naar dit onderzoek de revue gepasseerd, vele gedachtenspinsels zijn in mij opgekomen, maar uiteindelijk heb ik deze voor mijzelf weten te vatten in het thema spiritualiteit. Daarin kwam voor mij alles samen. De vraag waar het om draaide was de vraag hoe spiritualiteit in de klas een plek kon krijgen. Wil de leeuw in het marmer daadwerkelijk zichtbaar worden, dan dient spiritualiteit een uitgesproken plek te krijgen in de klas, zo was en is mijn persoonlijke overtuiging. Echter, op welke wijze? En, is dit passend bij de (onderwijs)visie van het Menso Alting? Is aandacht voor spiritualiteit überhaupt iets wat de student kan helpen om te groeien in geloof? Dat is waar dit onderzoek over gaat.

In dit alles werd ik getriggerd door mijn persoonlijke ervaringen op het Menso Alting. Ik zag studenten die worstelden met hun geloof, studenten die vol passie over God vertelden, maar ook studenten voor wie God niet echt van betekenis was. Dat raakte mij en regelmatig ontstonden daardoor mooie, diepe, persoonlijke gesprekken met studenten. Daarmee was ook een verlangen ontstaan naar meer. Ik ging op zoek naar manieren om de diepste kern van het leven te raken en spiritualiteit expliciet een plek te geven in het klaslokaal. Dit onderzoek is mede een vraag naar de legitimering van die behoefte.

Het onderzoek is een arbeidsintensief gebeuren geweest. Ik heb gedurende het onderzoek veel waardevolle literatuur mogen bestuderen. Dat is bijzonder inspirerend geweest. Het was tegelijk een persoonlijke ontdekkingsstocht. Zowel naar mijn eigen visie op spiritualiteit, onderwijs, geloof en het samenvallen van die aspecten, alsook een zoektocht naar mijn eigen positie in dit alles en de werkwijze die ik hanteerde. Veel dingen die voor mij vanzelfsprekend waren, bleken dat soms in het geheel niet te zijn. Dat was zo nu en dan confronterend. Ik moest meer dan ik in eerste instantie gedacht had, verantwoording afleggen van datgene waar ik voor stond. Leerzaam is dat zeker geweest. Ik heb meer geleerd om methodisch afstand te nemen van mijn eigen visie en meer te objectiveren. Dat is goed geweest, hoe frustrerend soms.

Gedurende het onderzoek is er op privégebied veel gebeurd. Het onderzoek is geschreven in een periode waarin ik herstellende was van een burn-out. Met name concentratieproblemen en terugkerende vermoeidheid maakten dat het soms zwaar was. In de laatste fase van het onderzoek viel thuis het besluit dat het niet langer mogelijk was om ons huwelijk in stand te houden. De combinatie van het afstuderen, het herstellen van de burn-out en het stuklopen van ons huwelijk, maakte dat er voornamelijk van mijn kinderen erg veel gevraagd werd. Als gezin, hoe gebroken ook, ervaren we desondanks Gods kracht en steun in dit alles. In vertrouwen op Hem gaan we verder. Daar ben ik Hem bijzonder dankbaar voor.

Niels van der Lingen
Mei 2014

1 Probleemstelling

In de eerste periode dat ik als docent ethiek op het ROC Menso Alting in Zwolle werkte, heb ik me mogen bezighouden met het nadenken over de visie van de school op identiteit. Dit gereformeerde ROC was inmiddels een traject gestart met Whydentity, een bedrijf dat organisaties ondersteuning biedt bij het in lijn brengen van de identiteit, merkidentiteit en imago². Onderdeel van die visie op identiteit, is de christelijke vorming van de student als professionele beroepskracht en burger van deze samenleving.

Het Menso Alting wil studenten vormen tot maatschappelijk betrokken christenen, die in staat zijn om zelfstandige keuzes te maken, zowel op het gebied van hun professie als op maatschappelijk gebied. Ze daagt haar studenten uit om de confrontatie met zichzelf aan te gaan, grenzen op te zoeken en deze te verleggen. Ze doet dit vanuit de fundamentele overtuiging dat er een God is die houdt van en gelooft in Zijn kinderen. Het Menso Alting wil daarom haar studenten vormen naar het beeld van Jezus, zodat zij iets mogen laten zien van Zijn liefde, passie, bewogenheid, scherpzinnigheid, radicaliteit, dienstbaarheid en authenticiteit. Het Menso Alting wil een actieve, coachende rol spelen bij het helpen ontdekken van het potentieel waarover iedere student beschikt. Daarbij ziet het Menso Alting de student in de eerste plaats als mens en pas daarna als student³.

Eén van de manieren waarop het Menso Alting dit wil bereiken is door het aanbieden van het combinatie-vak Ethiek/Loopbaan en burgerschap (LB)⁴. In deze lessen wordt met de student stilgestaan bij hun persoonlijke ontwikkeling op het gebied van hun maatschappelijke positie als burger, maar ook bij hun christen-zijn en de vorming van hun persoonlijke relatie met God. Dit heeft een agogisch karakter.

Om de uitwerking van deze visie te concretiseren, is het nodig na te denken over de vraag op welke wijze de docent ethiek/godsdienst hieraan kan bijdragen. Van een docent mag verwacht worden dat hij als pedagoog oog heeft voor de individualiteit, humaniteit, socialiteit en creativiteit van de student⁵. Een veel omvattende taakomschrijving dus, maar spiritualiteit ontbreekt daarin. Het pedagogische kwintet zoals door dr. W. ter Horst ontworpen, voegt daar wel een dimensie aan toe, welke aan lijkt te sluiten bij de visie van het Menso Alting. Ter Horst is de mening toegedaan dat, net als een opvoeder, de docent moet kunnen beschermen (schatbewaarder), verzorgen (tuinier), overdragen (herder), inleiden (gids), en ten slotte, als diepste wezen van het onderwijs: inwijden (priester).⁶ Mag men inderdaad met ter Horst stellen dat het een taak van de docent is om de student in te wijden in het geloof en zo ja, op welke wijze dient dit dan vorm te krijgen? En, is het inderdaad zo dat aandacht voor spiritualiteit er toe leidt dat de student verder groeit op het gebied van zijn christelijke identiteit?

Dit alles roept nog meer vragen op, waarbij ik mij in de eerste plaats wil richten op de vraag of spiritualiteit kan bijdragen aan de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van de student van het Menso Alting. Dit vraagt om een uitwerking van de betekenis van de begrippen spiritualiteit en ontwikkeling en hoe dit zich verhoudt tot het christen zijn. Het roept ook de vraag op in hoeverre actief bezig zijn met spiritualiteit past binnen het competentieprofiel van zowel de student als de docent en welke plek het zou kunnen krijgen op het Menso Alting.

In de oriëntatie op dit onderzoek werd bij dit alles mijn aandacht getrokken door het begrip mystagogie als mogelijkheid om deze spirituele vorming concreet gestalte te geven. Mystagogie zal dan ook expliciet aandacht krijgen in het onderzoek.

1.1 Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit literatuuronderzoek laat zich als volgt samenvatten:

„Hoe kan spiritualiteit bijdragen aan de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van studenten van het Menso Alting?”

Dit levert een aantal deelvragen op.

1. Wat wordt er verstaan onder spirituele ontwikkeling?
2. In hoeverre is het een meerwaarde voor de ontwikkeling van de student dat er expliciet aandacht wordt besteed aan spiritualiteit?
3. Wat vraagt werken aan spirituele ontwikkeling van de student op het Menso Alting?
4. Wat wordt er van de docent ethiek/godsdiens van het Menso Alting gevraagd die de rol van mystagoog gaan innemen?
5. Welk pedagogisch klimaat is er nodig om spiritualiteit in de klas te bevorderen?
6. Hoe zou een mystagogische benadering er in de praktijk op het Menso Alting uit kunnen zien?

1.2 Begrenzing

Dit literatuuronderzoek richt zich in de eerste plaats op het ROC Menso Alting en wil dus geen generaliserende opmerkingen maken of conclusies trekken over het godsdienstonderwijs in Nederland. Het is specifiek gericht op dit MBO, waarbij de doelgroep bestaat uit studenten van 16 jaar en ouder.

Omdat er een aantal begrippen gebruikt worden die voor velerlei uitleg vatbaar zijn (geloof, spiritualiteit, mystagogie), zal er aandacht besteedt worden aan de uitwerking en begrenzing van deze begrippen. Alhoewel veel van deze begrippen sterk theologisch gekleurd zijn, zal de theologische uitwerking hiervan slechts ten dele aan bod komen. Een groot deel van de wortels van mystagogie en spiritualiteit liggen in de Rooms-Katholieke traditie. Waar nodig zullen bepaalde vooronderstellingen verantwoord en uitgewerkt worden, zij het in beperkte mate.

Dit onderzoek heeft een theoretisch karakter. Dat wil zeggen dat er geen kwalitatief of kwantitatief onderzoek is gedaan onder de studenten van het Menso Alting. Over de kerkelijke afkomst en achtergrond van de student volstaat het hier om te zeggen dat het gaat om autochtone jongeren uit men name Zwolle en omliggende dorpen en steden. Veelal hebben deze jongeren een orthodox protestante opvoeding genoten. Dit speelt mee in de benadering waar voor gekozen wordt, omdat de hele vraag omtrent godsdienstige vorming een geheel ander karakter krijgt als er sprake is van niet-gelovige of anders-gelovige jongeren. Waar het gaat over levensbeschouwelijke identiteit, wordt dan ook vooral gedomd op de christelijke levensvisie en bijbehorende praxis.

1.3 Het Menso Alting

Het ROC Menso Alting is een kleinschalig, gereformeerd MBO in Zwolle, dat opleidingen aanbiedt op het gebied van welzijn, gezondheid en economie. De school is in 2008 gestart en hoewel ze juridisch gezien onderdeel van is van Stichting Landstede, functioneert ze zelfstandig. Het Menso Alting biedt haar studenten competentiegericht onderwijs, met als doel de kwaliteiten van de individuele student te stimuleren en te helpen ontwikkelen. Studenten worden gevormd tot zelfbewuste persoonlijkheden die, gedreven door de liefde van God, aandacht ontwikkelen voor hun medemens en oprecht betrokken zijn bij hun vak.⁷ Het Menso Alting is een gereformeerde school die de bijbel als grondslag ziet voor haar missie en handelen en daar ook op aanspreekbaar is. Studenten komen uit diverse kerken en denominaties en van hen wordt verwacht dat zij de christelijke identiteit van de school respecteren. Van docenten wordt in principe verwacht dat zij afkomstig zijn uit één van de gereformeerde kerken (GKV, NGK, CGK, PKN).

2 Wat wordt verstaan onder spirituele ontwikkeling?

2.1 Aanleiding

Spiritualiteit is een complex en veelzijdig begrip. Wie het woord via Google intypt, wordt geconfronteerd met een enorme hoeveelheid aan omschrijvingen en definities. Het is niet exclusief verbonden aan één levensbeschouwing of religie en evenmin aan een bepaalde cultuur of omgeving. Zo kan spiritualiteit verbonden zijn met oosterse mystiek, de islam, paganisme en zaken als kabbala, horoscopen, paragnosten, maar ook met een christelijke levensstijl, zoals we dat bijvoorbeeld tegen komen bij Augustinus, Franciscus van Assisi, Teresa van Avila, Anselm Grün en vele anderen. Omdat de connotatie van dit woord nogal eens aanleiding geeft tot verwarring of een negatieve beoordeling van spiritualiteit, is het van belang te komen tot een heldere omschrijving van wat er in dit onderzoek mee bedoeld wordt. In dit hoofdstuk wil ik daarom allereerst komen tot een definitie van het begrip spiritualiteit. Daarnaast is het van belang helder te hebben wat het begrip “ontwikkeling” inhoudt.

2.1 Spiritualiteit als holistisch begrip

Wat is spiritualiteit nu eigenlijk? Spiritualiteit dient allereerst ontdaan te worden van haar mystieke waas. Niet zelden wordt het begrip op onjuiste wijze gebruikt, waardoor allerlei misvattingen zijn ontstaan. Het zou voorbehouden zijn aan hen die zich als kluizenaar hebben afgezonderd, aan mystici of aan hen die op andere wijze een bijzondere geestelijke status hebben bereikt. Het zou leiden tot bijzondere of excessieve ervaringen en is een vorm van godsdienst die niet thuis hoort in het protestantse geloof. Ik zou er voor willen pleiten spiritualiteit weer te bezien als iets wat tot de standaarduitrusting van iedere christen behoort, als iets dat verweven is met het christen-zijn. Iets dat iedere christen vroeg of laat, in meer of mindere mate in zijn leven dient te ontwikkelen. Christelijke spiritualiteit in haar puurste vorm namelijk, gebeurt daar waar de mens zich door God laat veranderen of veranderd wordt. Om met Waaijman te spreken: spiritualiteit is “het godmenselijk betrekkingen gebeuren als omvorming”.⁸ In de omgang met God gebeurt er iets dat leidt tot een verandering bij de mens. Niet meer, maar zeker ook niet minder. Spiritualiteit is zo omschreven, een vorm van beantwoording aan datgene wat God van de mens vraagt, iets wat verweven is met het geloofsleven van elke christen. Het gaat over God die in deze wereld wandelt met mensen en de mens die wandelt met God. Het is in deze wereld, op deze aarde, dat de gelovige de taak heeft ontvangen zich als rentmeesters van Gods schepping op te stellen, waarmee ze door de Geest van God intens verbonden is met die schepping. Hiermee krijgt spiritualiteit een holistisch karakter, wordt het ontdaan van haar dualistische connotatie en wordt het midden in de werkelijkheid van het leven geplaatst.

Heeft spiritualiteit dan niets met mystiek te maken? Dat is teveel gezegd. Met het voorgaande wil ik niet zeggen dat er in deze benadering geen ruimte is voor mystiek. Echter, men mag het begrip wel veel breder interpreteren dan dat. Diverse definities suggereren dat spiritualiteit en mystiek wel onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de definitie van Bisschop. Hij stelt:

“spiritualiteit is een vorm van geleefde ervaring (inoefening), waarin een specifiek menselijk subject (zelf) en een specifiek waardesysteem (grondinspiratie) wederzijds op elkaar inwerken binnen een concrete context (tijdgeest); deze vorm is innerlijk gericht op ontwaken tot mystiek besef (mystiek), begin en beginsel van een niet-eindigend mystiek omvormingsproces.”⁹

Hij komt dus tot de conclusie dat spiritualiteit primair draait om mystieke omvorming. Hiermee gaat hij voorbij aan het horizontale karakter van het begrip spiritualiteit, wat mijns inziens wel een plek dient te krijgen in de omschrijving van dit begrip. Dit horizontale karakter wordt bij iemand als Robert C. Solomon weer uitvergroot, die spiritualiteit zowel van het transcendente als mystieke karakter ontdoet, door te stellen dat spiritualiteit vooral de “de nadenkende liefde voor het leven”¹⁰ is.

Als Graafland spreekt over spiritualiteit, doelt hij daarbij vooral op de praktijk van het christelijk geloof. Treffend haalt hij daarbij Calvijn aan wiens spiritualiteit te typeren valt als zakelijk, maar doorleefd. Het draait bij Calvijn om de verbinding tussen God en mens, het “voelen” van de zonde, maar nooit zonder daaraan het wonder van de genade te verbinden. Het blijkt bij Calvijn te gaan om het *leven* met God, niet slechts om een bepaalde leer. Doordacht en doorleefd dus. Het is de Geest die deze diepe verbinding met de mens bewerkstelligt en de mens er toe brengt zijn leven met God door te brengen. Hoewel Calvijn daarbij de nadruk op de intieme verbondenheid met God legt, plaatst hij de mens ook midden in de realiteit van dit leven. Er is daarbij geen ruimte voor mysticisme.¹¹

Ook McGrath hanteert een vrij nuchtere definitie. Hij zegt: *“christelijke spiritualiteit heeft te maken met het zoeken naar een bevredigend, authentiek christelijk bestaan, waarbij de grondslagen van het christelijk geloof gecombineerd worden met de totale ervaring van het leven op basis en binnen de contexten van dat geloof.”*¹² Sterke nadruk ligt ook hier op het christelijke leven. In deze definitie ontbreekt een element dat bij Waaijman wel aanwezig is, namelijk het gegeven dat er in het beoefenen van spiritualiteit sprake is van een veranderingsproces, omdat de mens met God bezig is en God met de mens.

Deze definities doen naar mijn idee geen recht aan het begrip. Allen benadrukken ze teveel één of een beperkt aantal schitteringen van deze diamant die vele schitteringen heeft. Spiritualiteit zou ik holistisch willen benaderen: het heeft betrekking op de verandering en verrijking van de gehele mens, met al zijn rijkheid aan verschillende schakeringen, zijn hart, ziel, hoofd, verstand en lichaam; het heeft betrekking op de intieme relatie tussen God en mens en de relatie tussen God, mens en de schepping en de wisselwerking daartussen. Daarmee is spiritualiteit een dynamisch, dialogisch en holistisch gebeuren wat door God geïnitieerd en door de mens beantwoord wordt.¹³

2.2 Spiritualiteit in de bijbel en de kerkgeschiedenis

De grond voor deze gedachte is voor het grootste deel in de bijbel zelf, maar ook in de geschiedenis van de kerk terug te vinden. Spiritualitas is een Latijns woord dat komt van het woord spiritualis. Dit is een vertaling van het Griekse woord pneumatikos, een woord dat in de brieven van Paulus veelvuldig voorkomt¹⁴. Het gaat om dat deel van mens dat verbonden is met de Geest van God, datgene wat de Geest toebehoort, of de persoon die vervuld is met en bestuurd wordt door de Geest van God¹⁵. Paulus gebruikt het begrip regelmatig om daar het gewone christelijke leven mee aan te duiden. Het heeft zo betrekking op het gehele christelijke, Geest vervulde leven.¹⁶

In de geschiedenis van de kerk heeft het woord diverse betekenissen gekregen. In navolging van Paulus, werd het de eerste eeuwen vooral gebruikt om daarmee het christelijk leven in haar algemeenheid aan te duiden. Later ontstaat er een vorm van dualisme, waarbij het geestelijke en het vleselijke uit elkaar worden gehaald. Spiritualiteit is daarbij verbonden aan het geestelijke en het aardse wordt gekoppeld aan het lichamelijke, het vleselijke (spiritualitas tegenover corporalitas). Tegen het einde van de 12^e eeuw krijgt het woord een geheel andere betekenis als het gebruikt wordt om daarmee de bezittingen en de functies van de kerk aan te duiden. Franciscus van Assisi tracht de kerk en haar spiritualiteit nog nieuw leven in te blazen door in zijn leven een mystieke spiritualiteit te koppelen aan een heel aardse en nuchtere spiritualiteit, waarbij hij niet schuwt melaatsen te omhelzen, radicaal afstand te doen van al zijn bezittingen en de kerk het vuur aan de schenen te leggen. Bij hem was er geen ruimte voor een scheiding tussen het persoonlijke geloof in God en het brengen van gerechtigheid. Dit ontketende een revolutie en bracht een grote verandering teweeg in de kerk en de wereld om hem heen.¹⁷ Hij laat met zijn spiritualiteit diepe sporen na in de geschiedenis. Toch wordt spiritualiteit in de eeuwen die daarop volgen veelal in verband gebracht met het quiëtisme, een mystieke denkwijze, waarbij men weinig aandacht schenkt aan het aardse leven, zich bewust afkeert van dit leven en op passieve wijze zich overgeeft aan God, met als doel in het transcendente op te gaan¹⁸. Hiermee werd spiritualiteit steeds dualistischer. In de laatste decennia heeft het woord opnieuw een ontwikkeling doorgemaakt en begon het termen als vroomheid en geestelijk leven te vervangen.¹⁹ Nu zijn we aanbeland in onze postmoderne 21 eeuw, waarin spiritualiteit een ondoorzichtig begrip met vele betekenissen is geworden.

2.3 Geloof en gerechtigheid: de basis van spiritualiteit en spirituele ontwikkeling

Hierboven heb ik ervoor gepleit om spiritualiteit als holistisch te omschrijven. Daarmee doelde ik in de eerste plaats op het gegeven dat spiritualiteit gaat over de overgave aan God en het veranderingsproces wat daaraan verbonden is, maar ook op de verantwoordelijkheid die de gelovige heeft om zorg te dragen voor de schepping en recht te betrachten ten opzichte van zijn naaste. Kortom, spiritualiteit verandert je en door je eigen verandering maak je ook voor een ander het verschil. Dat wil ik hier tenslotte uitwerken.

2.3.1 Persoonlijk geloof

Als de student van het Menso Alting uitgedaagd wordt om zich op het gebied van spiritualiteit te ontwikkelen, wat houdt dit dan concreet in? In de eerste plaats gaat dit, zoals we zagen, om de ontwikkeling van zijn eigen geloofsleven. Daarmee doel ik op de ontwikkeling van de persoonlijke relatie met God, het verticale onderdeel van spiritualiteit, waarbij hart, hoofd, lichaam en ziel betrokken zijn²⁰, ofwel de gehele mens. De van Dale omschrijft geloof als: *“vertrouwen in de waarheid van iets” en als een “vast en onwankelbaar geloof in God en Gods woord”*.²¹ Geloven is volgens deze omschrijving vooral vertrouwen. De catechismus omschrijft geloven als *“een stellig weten waardoor ik alles voor betrouwbaar houd, wat God ons in zijn Woord geopenbaard heeft”*.²² De catechismus gaat dus een stap verder en benadrukt dat geloven meer is dan vertrouwen, het is een zeker weten. Zij spreekt zo vooral het hoofd en het hart aan: geloven is zowel een cognitief weten als onvoorwaardelijke overgave.

Hiermee is nog weinig gezegd over de inhoud van dat geloof en al evenmin over de levenshouding die dat met zich mee brengt. Wat betreft de inhoud van het geloof, verwijs ik graag naar het Apostolicum als algemeen aanvaarde belijdenis van het christelijk geloof. Het feit dat men dit aanvaardt, blijkt echter nog niets te zeggen over de wijze waarop men het geloof in het leven van alledag vorm geeft. Een blik in de levens van de vele verschillende soorten christenen die er, alleen al in Nederland, rondlopen, maakt dit onmiddellijk zichtbaar.

Geloven omvat in de eerste plaats het hele leven en het hele menselijke zijn, met al haar facetten.²³ We staan met ons hele mens-zijn voor Gods aangezicht, waarmee geloven een zaak van heel de mens is en waarbij het niet alleen gaat om het aannemen van een aantal waarheden, hoe fundamenteel ook.²⁴ In het geloof is er sprake van een verbond, een relatie met de Allerhoogste, de drie-enige God. In deze relatie wordt de mens gevormd naar Zijn beeld en is er sprake van een zichtbare verandering.²⁵

Het leven vanuit dit christelijke geloof onderscheidt zich nadrukkelijk van een leven zonder Jezus Christus als centrum van het bestaan.²⁶ Het kenmerkt zich o.a. door het navolgen van Jezus Christus zoals dat geschetst wordt in de Bergrede²⁷, het zichtbaar worden van de vrucht en de van de Geest in het leven van de gelovige^{28,29} en een leven dat in alles gericht is op Christus en niet op deze wereld³⁰.

Geloven is boven alles leven vanuit de *genade*, reageren op het aanbod dat God ons als mens doet. Als mens hebben wij niets te bieden, maar mogen we met open handen ontvangen wat God ons te bieden heeft.³¹ Deze genade is duur betaald en daarom zeer kostbaar. Dit roept op tot eerbied, ontzag, lofprijzing en aanbidding. De genade wordt goedkoop als we deze zien *“als leer, als principe, als systeem”*.³² *“Goedkope genade is genade zonder navolging, genade zonder kruis, genade zonder de levende, mensgeworden Jezus Christus.”*³³ Ik sluit af met een citaat van Bonhoeffer, waarin hij prachtig omschrijft waar het ten diepste om gaat in het christelijk geloof, datgene wat hij de kostbare genade noemt.

*“Kostbare genade is de verborgen schat in de akker, ter wille waarvan de mens heengaet en met vreugde alles verkoopt wat hij had; de kostbare parel, ter wille waarvan de koopman al zijn goederen prijsgeeft; de koningsheerschappij van Christus, ter wille waarvan de mens zich het oog dat hem ergert, uitrukt; de roepstem van Jezus Christus, waarop de discipel zijn netten verlaat en navolgt. Kostbare genade is het evangelie, dat altijd weer moet worden gezocht, de gave waarom moet worden gebeden, de deur waarop moet worden aangeklopt. (...) Kostbaar is de genade bovenal daarom, omdat ze God veel gekost heeft, omdat ze God het leven van zijn Zoon gekost heeft – “gij zijt duur gekocht” – en omdat voor ons niet goedkoop kan zijn, wat voor God duur is.”*³⁴

2.3.2 Persoonlijk geloof in de praktijk - gerechtigheid

Het horizontale karakter van de spirituele ontwikkeling van de student wordt zichtbaar in zijn handelen als mens in relatie tot de wereld waarin hij woont. Waar de verticale as specifiek gericht is op de ontwikkeling van de relatie met God, heeft de horizontale as betrekking op de relatie van de mens tot de schepping in de volle betekenis van het woord.

De bijbel gebruikt het begrip “shalom” om te omschrijven wat het betekent om aan zowel deze verticale als horizontale as concreet vorm en betekenis te geven. Het ontwikkelen van christelijke spiritualiteit kan dan ook niet anders zijn dan het zoeken naar shalom. Dit heeft betrekking op de ontwikkeling van studenten, waarbij zij de relaties met God, hun naaste, zichzelf en de natuur leren te herstellen en weer van die relaties gaan genieten. Met Wolterstorff ben ik de mening toegedaan dat dit zowel een onderwijsvisie moet zijn, maar dat het tevens een opdracht is, een goddelijk gebod voor de mens. Het is onze taak als christenen om gerechtigheid te brengen, overal waar wij komen³⁵. Deze opvatting doortrekt het hele denken van Wolterstorff en zijn visie op christelijk onderwijs. Het betekent voor hem dat het christelijk onderwijs mede verantwoordelijk is voor het creëren van een bewustwordingsproces bij de student. Het is de taak van het onderwijs om de student ervan te doordringen dat we leven in een wereld waar veel onrecht en onderdrukking plaats vindt. Christelijk onderwijs dient niet slechts gericht te zijn op het begrijpen en leren kennen van de wereld om de student heen, maar om het veranderen van de wereld om hen heen. Hierbij is er enerzijds sprake van een noodzaak om diep bij jezelf en de gemeenschap waarin je leeft naar binnen te gaan en anderzijds een noodzaak om naar buiten te treden. De student moet gemotiveerd worden om te strijden voor deze shalom.³⁶ Wolterstorff stelt:

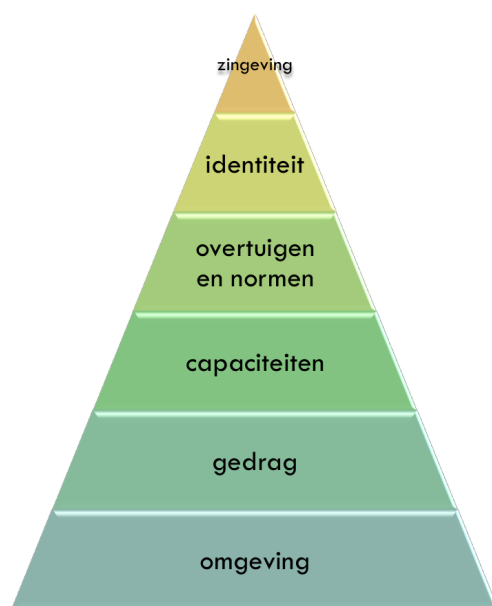
“Shalom as a command is a call for us to struggle to bring about human flourishing in our community, our society, our world, precisely because so much of humanity cries out, suffers, is wounded.”³⁷

Hiermee omschrijft hij een spiritualiteit die met beide benen in deze wereld staat. Hiermee wil hij niet zeggen dat het overige onderwijs niet relevant zou zijn of dat het niet de primaire taak van een school is om onderwijs aan te bieden. Nee, *“although the focus of a school is a disciplined study, the framing goal should be promoting shalom.”³⁸* Het streven naar shalom is dus de basis voor het onderwijs, het skelet. Het christelijke onderwijs zou dit moeten ademen. Deze visie ligt dicht aan tegen de visie van het Menso Alting, die studenten op vergelijkbare wijze wil vormen tot christenen die zichzelf en hun omgeving kennen en daar de geur van Christus verspreiden. Daarmee is de cirkel rond.

2.4 Ontwikkeling

Spirituele ontwikkeling dringt door tot de diepste laag van de mens. Om meer inzicht in te krijgen in hoe die ontwikkeling er uit ziet, is het ontwikkelmodel van Bateson een bruikbaar instrument (figuur 1). Het model gaat er vanuit dat er meerdere niveaus aanwezig zijn in een mens die invloed uitoefenen op elkaar. Deze zgn. logische niveaus bestaan uit 6 overtuigingsniveaus, waarbij een verandering op een lager niveau in veel gevallen leiden tot een verandering op een hoger niveau en waarbij een verandering op een hoog niveau altijd invloed heeft op de lagen daaronder. De diepste laag in dit model is de laag van zingeving of spiritualiteit, ofwel, een laag die de ziel van de mens aanspreekt. Deze laag beïnvloedt alle andere lagen die daaronder liggen: identiteit, waarden en overtuigingen, vaardigheden, gedrag en tenslotte, de omgeving.

Als er bijvoorbeeld op het gebied van waarden en overtuigingen een verandering plaats vindt (men is er



(figuur 1)

bijvoorbeeld van overtuigd geraakt dat het goed is om stille tijd te houden), leidt dit tot een verandering op het gebied van gedrag (men kiest ervoor om nu dagelijks een half uur tijd te reserveren hiervoor). Daarnaast is het zo dat dit leidt tot een verandering op de hogere niveaus: door dagelijks stille tijd te houden, zal er meer tijd door gebracht worden in gebed en bijbelstudie, waardoor iemand zich afhankelijker weet van God. Dat heeft invloed op zowel zijn zelfbeeld als op de diepste laag, die van de zingeving: door bijbelstudie en gebed ontdekt iemand dat hij zonder God niet in staat is vrucht te dragen in dit leven en zal ten gevolge *daarvan* weer een verandering doormaken op het gebied van spiritualiteit en zingeving. Zo hebben al deze lagen invloed op elkaar en is er sprake van ontwikkeling. Wil er sprake zijn van spirituele ontwikkeling, dan zullen al deze lagen aangesproken moeten worden.

2.5 Conclusie

Spiritualiteit hoort bij het leven van iedere gelovige en waar iemand groeit in geloof, zijn relatie met God verdiept en zijn geloof steeds meer in de praktijk handen en voeten geeft, is er sprake van spirituele ontwikkeling. Het is zo gezegd de praxis van het geloof. Spiritualiteit heeft daarom betrekking op zowel de ontwikkeling van kennis *over* God, het liefhebben en kennen *van* God als op het brengen van gerechtigheid in deze wereld. Spirituele ontwikkeling beslaat het hele menselijk wezen, omvat zowel het cognitieve als emotionele en lichamelijke vlak, omdat de mens volledig toegewijd moet zijn aan God en zijn naaste. Spirituele ontwikkeling is iets holistisch, omdat het betrekking heeft op de verandering en verrijking van de gehele mens, zijn hart, ziel, hoofd, verstand en lichaam; het heeft betrekking op de intieme relatie tussen God en mens en de relatie tussen God, mens en de schepping en de wisselwerking daartussen. Deze ontwikkeling houdt in dat de mens meer en meer bewust door God laat vormen tot beeld van Christus, waarbij zowel verstand, wil, geheugen, gevoel en houding een transformatie ondergaan. In deze ontwikkeling is God Degene die het initiatief neemt, de mens toebereidt en motiveert om dit te doen, maar tegelijkertijd een krachtig appèl doet op de mens om dit waar te maken en in praktijk te brengen.³⁹ Samengevat zou ik spiritualiteit willen omschrijven als het proces waarbij de mens actief zoekend naar de ervaring van het aanwezig zijn van God in zijn leven, zich bereid verklaart zichzelf over te willen geven aan Gods transformerende werk, zich daar voor inspannt, laat inspireren en toerusten door Gods Geest, waardoor er in hem, tot op zielsniveau, een verandering plaatsvindt welke betrekking heeft op de driehoek God, mens en wereld. In het nu volgende hoofdstuk wil ik nagaan of spiritualiteit een plek kan krijgen in het onderwijs op het Menso Alting en wat de meerwaarde er van is.

3 In hoeverre is het een meerwaarde voor de ontwikkeling van de student dat er expliciet aandacht wordt besteed aan spiritualiteit?

3.1 Visie op onderwijs

Nu helder is wat het onderwerp van deze scriptie is, en het begrip “spirituele ontwikkeling” zowel gedefinieerd als afgebakend is, wil ik dit koppelen aan een onderwijsvisie. Zoals gebleken is uit de omschrijving van de probleemstelling, is er vanuit de visie van het Menso Alting aanleiding om nader door te denken over de wijze waarop de school haar studenten vormt en hoe het christelijk geloof daarin een plek krijgt. Een belangrijk onderdeel van die vorming blijkt namelijk te gaan over het christelijke karakter ervan. In haar presentatie richting de studenten, communiceert het Menso Alting dat zij haar studenten wil vormen naar het beeld van Jezus, zodat zij iets mogen laten zien van Zijn liefde, passie, bewogenheid, scherpte, radicaliteit, dienstbaarheid en authenticiteit. Nu heb ik in het vorige hoofdstuk de relatie tussen christen-zijn en spirituele ontwikkeling uitgewerkt en heb ik aangetoond dat deze twee bij elkaar horen. De vraag die dit oproept, is of een school hier invloed op dient te hebben. Gezien het gereformeerde karakter van het Menso Alting, is het legitiem dat zij expliciet aandacht besteedt aan spirituele vorming. Omdat de school bovendien competentiegericht onderwijs aanbiedt, worden de studenten benaderd vanuit de gedachte dat zij zowel op het gebied van kennis, vaardigheden en houding een verandering moeten doormaken. Ik wil daar de spirituele component aan toevoegen, vanuit de gedachte dat dit passend is bij het christelijke competentiegericht onderwijs, dat uitgaat van een holistische benadering. Daarmee hoop ik aan te tonen dat er vanuit christelijk oogpunt noodzaak is tot de spirituele ontwikkeling van de student op het Menso Alting.

3.2 Bateson, competentiegericht onderwijs en spiritualiteit

Competentiegericht onderwijs doet een beroep op verschillende lagen en kwaliteiten van de student. Het begrip competentie laat zich als volgt omschrijven: *“een competentie is de combinatie van kennis, vaardigheden, houding en gedrag die nodig is om in een bepaalde beroepssituatie goed te kunnen functioneren.”*⁴⁰ Het beslaat dus zeggend een aantal niveaus die Bateson omschrijft. De niveaus van vaardigheden, kennis, gedrag, houding en identiteit hebben allen hun plek. Echter, het niveau van spiritualiteit en zingeving, het zielsniveau, wordt daar nog weinig expliciet in betrokken en dat is jammer, omdat dit een completering zou betekenen van de ontwikkelvisie zoals hierboven beschreven. Een belangrijk doel van competentiegericht onderwijs is dat de student zich ten volle kan ontplooiën. Omdat men op het Menso Alting de student opleidt met als doel een beroep uit te oefenen waarbij het christen-zijn een belangrijke rol speelt, biedt de spirituele component meerwaarde. Spirituele ontwikkeling zou benaderd kunnen worden als een competentie die de student op het Menso Alting leert te ontwikkelen. De identiteit van de student en daarmee zijn persoon, is tenslotte onlosmakelijk verbonden met zijn spiritualiteit en beiden oefenen invloed uit op elkaar. Een competente student zal dus ook bewust zijn spiritualiteit moeten leren ontwikkelen. Identiteit en professie kunnen niet los van elkaar gezien worden, omdat ze op elkaar doorwerken en inwerken. Zo werken ook spiritualiteit en zingeving door op de wijze waarop de student uiteindelijk de school verlaat.

Dit geldt ook voor het leven van alledag. God en het dagelijks leven zijn in alles met elkaar verbonden en laten zich niet scheiden. We moeten dus de vraag stellen of dat in het onderwijs dan wel zo zou kunnen zijn. Is het mogelijk God weg te houden bij bepaalde onderdelen van het leven? Het antwoord daarop kan alleen maar ontkennend zijn. Vanuit een christelijke visie op het leven is God bij alles betrokken en is er niets waar Hij geen invloed op uitoefent. Er is niets wat zonder Zijn wil gebeurt en dus is het onmogelijk Hem los te zien van welk facet van ons leven dan ook. Als wij nu als christenen geroepen zijn om te getuigen, te dienen en een levend bewijs te zijn van de opstandingskracht van Jezus, is het dan niet onze taak dit door te geven aan de kinderen aan wie we als christenen lesgeven?

Wolterstorff stelt:

"If God's call to humanity is to be liberators and developers, celebrators and mourners; and if to that call of God the church of Jesus Christ replies with a resonant yes, then will not the Christian college have to find its place within this great commission?"⁴¹

Radicaal stelt hij hier dat deze twee dus niet van elkaar te scheiden zijn. Samen met de kerk is het christelijke onderwijs geroepen tot deze taak. Paulus onderstreept dit als hij zegt:

"Maar heb voor alles vurige liefde voor elkaar, want de liefde zal een menigte van zonden bedekken. Wees gastvrij voor elkaar, zonder morren. Laat ieder de anderen dienen met de genadegave zoals hij die ontvangen heeft, als goede beheerders van de veelsoortige genade van God. Als iemand spreekt, dan als iemand die de woorden van God spreekt; als iemand dient, dan als iemand die dient uit kracht die God schenkt; zodat God in alles verheerlijkt wordt door Jezus Christus. Hem komt de heerlijkheid en de kracht toe, tot in alle eeuwigheid. Amen."⁴²

In alles moet God klinken, in alles wat gedaan wordt moet God grootgemaakt worden en in alles wat gezegd wordt moet Hij verheerlijkt worden. Zou dat dan in het christelijke onderwijs niet zo zijn? Het christelijke (gereformeerde) onderwijs biedt tenslotte hen onderwijs, die bovenstaande roeping in de realiteit van elke dag vorm mogen en moeten gaan geven. Zij zijn het die de toekomst van de kerk zijn en christelijk onderwijs dient er dus op gericht te zijn hen te onderwijzen in hun roeping.⁴³ Daardoor leren de jongeren van nu om God in alles te betrekken in hun leven en leren ze concreet gestalte te geven aan de oproep van Paulus aan de gemeente van Kolosse:

"En alles wat u doet met woorden of met daden, doe dat alles in de Naam van de Heere Jezus, terwijl u God en de Vader dankt door Hem."⁴⁴

Op deze wijze kan het christelijke onderwijs relevant worden voor de samenleving en haar een dienst bewijzen door deze oproep uit te dragen en gerechtigheid te brengen, daar waar zij kan.⁴⁵

3.3 Gelooft, onderwijs en opvoeding

De school heeft een aanzienlijke invloed op de vorming van haar leerlingen en studenten. De school heeft dan ook een verantwoordelijkheid in de (christelijke) opvoeding van de kinderen. Dat geldt niet minder voor het Menso Alting. Ouders brengen hun kinderen onder bij deze school, mede vanwege de gereformeerde identiteit en ook studenten zelf maken heel bewust de keuze voor het uitgesproken christelijke onderwijs zoals dat op het Menso Alting vormgegeven wordt. De school is een plek waar opgevoed wordt en waar dit ook *dient* te gebeuren. Ter Horst stelt dat leraren niet *niet* kunnen opvoeden. Kinderen en jongeren hebben hulp nodig bij het verstaan van zichzelf en de wereld om hen heen. Ze hebben daarbij een gids nodig die hen laat zien welke kant ze op kunnen gaan. De wijze waarop zij benaderd worden in dit alles, blijft hen een leven lang bij.⁴⁶ De docent is een persoonlijke leermeester die aandacht besteedt aan zijn leerlingen. Hij is alert op hoe zij in hun vel zitten, de manier waarop zij met elkaar omgaan en op de gedragsregels die gelden in een groep. Niet in de laatste plaats is de docent heel bewust bezig met de vraag in hoeverre God aanwezig is in het klaslokaal. De ene docent is er van overtuigd dat het voldoende is om de dag te openen en te eindigen met gebed en schriftlezing en daar tussen in verwacht dat leerlingen op christelijke wijze met elkaar omgaan.

Er zijn echter ook docenten die samen met hun leerlingen op zoek gaan naar de aanwezigheid van God en Hem op die wijze in hun midden willen ervaren. Hierbij zijn ze op zoek naar die kostbare momenten waarin er sprake is van een gedeelde godservaring.⁴⁷ Dit vraagt van een docent dat hij in de les en in het omgaan met de student, bij zijn eigen hart kan komen. Dat is de enige manier waarop hij ook het hart van de leerling kan bereiken. Het onderwijs is een plek waar je met je volle bewustzijn en je hele persoon werkt. Dat betekent dat je daar niet alleen je verstand, maar ook je gevoel bij betreft. Ter Horst pakt dit beet als hij zegt:

“[...]harten hebben de wonderlijke eigenschap dat ze kunnen gloeien en dat er dan vonken kunnen overspringen.”⁴⁸

Dat maakt het hart als instrument in het onderwijs uniek. Eigenlijk is hier sprake van pure mystagogie. Onderwijzen krijgt daarmee namelijk een andere, diepere en rijkere dimensie. Het vraagt van de docent een holistische benadering. Omdat het hier nadrukkelijk gaat over de persoonlijkheid van zowel de docent als de leerling, moet de vraag gesteld worden wat de docent voor ogen heeft met zijn leerlingen. Op welke wijze willen zij bijdragen aan de vorming van de leerling? Ter Horst pleit voor wat hij noemt een “Eerherstel van de Liefde”.⁴⁹ Dat betekent dat een docent van zijn leerlingen *houdt*, hen kostbaar acht en het allerbeste uit hen wil halen, waarbij het geven en ontvangen van de liefde de eerste en universele gave is die de leerling verder mag ontwikkelen. Zonder deze liefde is alles tenslotte waardeloos.⁵⁰ Het behoeft geen uitgebreid betoog om aan te tonen dat de docent van groot belang is. Ter Horst citeert Strasser (1975) als hij zegt: *“alleen vuur kan vuur ontsteken”*.⁵¹ Dit legt een niet te verwaarlozen verantwoordelijkheid bij de leerkracht neer. Het vraagt authenticiteit, passie en overtuiging van de docent.

3.4 Terug naar het Menso Alting

Het Menso Alting is een school met een gereformeerde kleur. Dat wil niet zeggen dat zij niet de dialoog aangaat met anderen, in tegendeel. Haar visie is er echter wel op gericht om de student in beweging te brengen en hem als een bewuste christen in het leven te laten staan. Dat impliceert dat er sprake is van beïnvloeding. Als de visie erop gericht is studenten af te leveren die een passie hebben voor God en hun naaste en als zodanig in het leven staan, kan het niet anders dan dat de school invloed op de student uitoefent. Daarbij is sprake van een vrije keuze en wordt de student op geen enkele wijze gedwongen. Studenten worden bij aanvang van hun studie bevraagd op hun identiteit en worden geconfronteerd met de visie van het Menso Alting. Van opdringen of verplichten kan en mag daarbij geen sprake zijn, maar het is wel zo dat de student dient te accepteren dat het onderwijs op het Menso Alting een uitgesproken christelijk karakter heeft en dat men in de lessen en in de activiteiten daarom heen, tracht haar visie te verwezenlijken. Het is niet ondenkbaar dat het Menso Alting daarbij taken uitvoert die primair weggelegd zijn voor de kerk. Daarbij valt te denken aan de kerkelijke catechese. Echter, gezien het feit dat het lang niet voor iedere student meer vanzelfsprekend is dat er catechese geboden wordt, is het legitiem dat de school vanuit haar gereformeerde identiteit hieraan bijdraagt, niet in de laatste plaats omdat hierboven aangetoond is dat geloof, kerk en school zo innig met elkaar verbonden zijn.

3.4 Conclusie

Enerzijds is de beantwoording van deze vraag al gelegen in de visie van het Menso Alting, waarin gerefereerd wordt aan de christelijke vorming van haar studenten. Anderzijds is hierboven uitgewerkt dat, om het christelijke competentiegerichte onderwijs volledig tot zijn recht te laten komen, de spirituele component ook een plek dient te krijgen. Ontwikkeling van de student vraagt om aandacht voor alle niveaus waarop hij zich ontwikkelt, en dat geldt dus ook zeker voor het diepste zielsniveau: dat van zingeving en spiritualiteit.

Daarnaast zijn zowel school als de kerk betrokken bij de vorming van haar jongeren. School en kerk hebben beiden een andere oorsprong, taak en missie, maar hoe verschillend ook, er zijn plekken waar ze elkaar raken en samengevlochten raken. Beiden zijn het plekken waar God en christenen samen komen en beiden zijn het plekken waar geleerd mag worden over Hem.

De meerwaarde van spirituele ontwikkeling is dus dat het aansluit bij het competentiegerichte onderwijs zoals dat op het Menso Alting wordt aangeboden. Het boort een laag aan die tot nu toe niet of nauwelijks aangeboord wordt. Tevens is de meerwaarde gelegen in het feit dat spirituele vorming een plek heeft in het leven van een christen en dat school daar op deze wijze een substantiële bijdrage aan mag leveren. De gemeente van Christus beweegt zich niet slechts in de kerk, maar ook in het klaslokaal. Daarom houdt het gemeente van Christus zijn niet op in de kerk, maar strekt het zich uit tot ver buiten dat gebouw. Gemeente zijn betekent tenslotte dat we in verbinding staan met zowel Boven

(de relatie met God), Binnen (de onderlinge relatie) als Buiten (de relatie met de wereld). Waar een christen gaat, is God ook. De Geest van Christus woont in de harten van hen die in Jezus Christus geloven als hun Verlosser, en daarom bevinden zich overal ter wereld delen van het Lichaam van Christus, de gemeente. Dit heeft invloed in de huizen van de gelovigen en de scholen waar zij hun kinderen plaatsen. Dat gegeven mag niet onderschat worden. Als christenen zijn we geschapen om zorg te dragen voor elkaar en elkaar mee te nemen op de weg naar het eeuwige leven. Dat houdt niet op de bij de catechisatie, de zondagse eredienst of de vereniging, maar dringt diep door in alle vezels van ons bestaan. Alleen al daarom mag en moet het christelijk geloof en de opvoeding daarin haar plek innemen in het christelijke onderwijs. Waar twee of drie aanwezig zijn in de naam van Jezus, is de Heer zelf aanwezig.⁵² Dat maakt iedere plek waar wij als christenen gaan tot heilige grond. De klas waar we als christenen samenkomen, de dag openen en God uitnodigen zijn plek in te nemen, is daarmee ook heilige grond, een akker waarop gewerkt mag en moet worden. Deze heilige grond is tegelijk oorlogsgebied, omdat er een geestelijke strijd plaatsvindt in de levens van de jongeren, bij hen thuis en in hun omgeving.⁵³ Dat vraagt van een christelijke school dat zij haar verantwoordelijkheid serieus neemt en dat de individuele docenten de beloften die zij hebben gedaan bij het dopen of opdragen van de kinderen in hun eigen gemeente nakomen, ook in hun werk. Ik sluit af met een citaat uit het Reformatorisch Dagblad. Het is een oproep aan alle docenten en christelijke scholen om zorg te dragen voor onze leerlingen en studenten.

“Meer dan ooit moet het christelijk onderwijs zich realiseren dat het zich in de frontlinie beweegt. Er wordt gestreden om de zielen van onze kinderen. Ze leven in een tijd waarin God vervangen is door de wetenschap, de werkelijkheid bestaat bij de gratie van onze denkconstructies en de mens de maat is van alle dingen. De opdracht van de school in de 21e eeuw is het ontmaskeren van deze godloze cultuur en daar een positief christelijk denk- en handelingsperspectief tegenover stellen.”⁵⁴

4 Wat vraagt werken aan spirituele ontwikkeling van de student op het Menso Alting?

4.1 Aanleiding

Van een student op het Menso Alting wordt verwacht dat hij of zij competentiegericht leert. In hoofdstuk 3 heb ik daarbij stilgestaan. Daaruit bleek, dat het diepste ontwikkelniveau, die van de spiritualiteit en zingeving, nog niet expliciet een plek heeft in het competentiegerichte onderwijs en dat het een meerwaarde is voor het onderwijs om daar wel aandacht aan te geven, ten eerste omdat dit recht doet aan alle ontwikkelniveaus waar een student over beschikt, maar zeker ook omdat de diverse niveaus op elkaar doorwerken en dus van invloed zijn op elkaar. Aandacht geven aan spirituele ontwikkeling heeft dus direct invloed op hoe de student uiteindelijk als christelijke professional zijn beroep uit zal oefenen.

Voordat er gekeken wordt naar manieren om de ontwikkeling van spiritualiteit in de klas een plek te geven, moet er stil gestaan worden bij de vraag wat voor beroep deze ontwikkeling dit doet op de leerling zelf en op de vraag of de student er in deze fase van zijn of haar leven aan toe is om daar mee aan het werk te gaan. Ik wil hier vooral stil staan bij de geloofsontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van de student en hoe spirituele ontwikkeling daar al dan niet in past. Het pedagogisch klimaat dat nodig is om op vruchtbare wijze vorm te geven aan spirituele ontwikkeling, wordt behandeld in hoofdstuk 5.

4.2 De geloofsontwikkeling van de student

De gemiddelde student van het Menso Alting is rond de 18 jaar, christelijk opgevoed en afkomstig uit dorpen of steden waar je als gelovige nog geen uitzondering bent. Het grootste deel van hun leven hebben ze zich bewogen in een christelijk milieu. In hoeverre zijn deze jongeren in staat om hun spirituele ontwikkeling vorm te geven? Is het passend bij hun leeftijd, geestelijke, cognitieve, sociale en morele ontwikkeling om zelfstandig keuzes te maken die leiden tot een ontwikkeling van spiritualiteit? Zijn zij in staat om op metaniveau te kijken naar datgene wat hen in het verleden is bij gebracht om vervolgens te kijken in hoeverre zij zich dit eigen willen maken? Vanuit de theorie van James Fowler wil ik laten zien dat het voor deze doelgroep inderdaad mogelijk is om tot een vernieuwing in hun denken te komen, juist omdat de student zich in een fase bevindt, waarin hij bezig is zijn beeld van God te construeren. Vanuit die gedachte bezien, is het de leeftijd bij uitstek om expliciet stil te staan bij zijn of haar spirituele ontwikkeling. Vanuit diezelfde theorie wil ik tevens de voorwaarden benoemen die nodig zijn om te komen tot spirituele ontwikkeling, de centrale vraag van dit hoofdstuk.

Dr. James W. Fowler heeft uitgebreid onderzoek gedaan onder bijna 600 mensen naar wat geloven voor hen inhoudt en hoe dit zich bij hen ontwikkeld heeft. In het ontwikkelen van een theorie hierover gaat hij te rade bij Piaget, Erikson en Kohlberg. Piaget onderzocht met name de cognitieve ontwikkeling, Kohlberg de morele ontwikkeling en Erikson de sociale ontwikkeling van de mens. Voor dit onderzoek is het nader bekijken van de theorie van Fowler relevant, omdat het kan helpen om te komen tot een visie op wat spirituele ontwikkeling feitelijk inhoudt en omdat het inzicht kan bieden in de wijze waarop studenten bezig zijn met hun eigen spirituele ontwikkeling. Ik volsta hier met het beschrijven van de laatste fasen van zijn theorie. Deze schematische weergave van de geloofsontwikkeling van een mens kan het een en ander aan (theologische) tegenwerpingen oproepen. Natuurlijk laat God zich niet vangen in een schema en maakt de ene mens een andere ontwikkeling door dan de andere. Dit schema lijkt geen rekening te houden met Gods soevereiniteit en de onnavolgbare wijze waarop Hij kan werken in een mensenleven. Daarnaast is het zo dat Fowler deze theorie niet slechts voor het christelijk geloof ontworpen heeft, maar dat de theorie evengoed geldt voor bijvoorbeeld een moslim, een jood, een hindoe, een boeddhist. Dat neemt niet weg dat zijn theorie

toch een bruikbaar beeld schetst van hoe deze ontwikkeling in veel gevallen vorm krijgt. De contouren van de geloofsontwikkeling van een mens worden duidelijker en ondanks de kritiek die men kan hebben op dit model, biedt het hulp bij het interpreteren van de geloofsfasen waarin men zich bevindt en biedt het inzicht in de wijze waarop mensen bezig zijn hun geloof te vormen. Met name dit laatste is van belang, omdat, zoals bleek, spirituele ontwikkeling en geloof nauw met elkaar verbonden zijn.

4.3 Waar de Menso Alting student zich bevindt

Volgens het model van Fowler⁵⁵ bevinden de meeste studenten zich in de derde fase die hij beschrijft, de fase van het “synthetic-conventional faith” noemt, ofwel die van de jonge puberteit tot de vroege adolescentie. De leeftijd van de student van het Menso Alting ligt gemiddeld genomen tussen de 16 en 21 jaar, waarmee deze fase op hen van toepassing lijkt te zijn. Inhoudelijk is er ook voldoende aanleiding om te veronderstellen dat zij zich in deze fase bevinden. Uit gesprekken in de klas blijkt bijvoorbeeld, dat velen kritisch zijn ten opzichte van de kerk en ten opzichte van datgene wat hen van huis uit is meegebracht. Dat wil niet zeggen dat zij daar onwelwillend tegenover staan, het zegt wel dat datgene wat hen bijgebracht is, niet kritiekloos als vanzelfsprekend wordt aangenomen of overgenomen. Daar tegenover staat dat veel van deze jongeren moeite hebben om een kritische blik op zichzelf te werpen en reflectieve vaardigheden lijken te ontberen. In de klas blijkt ook met regelmaat dat het voor studenten moeilijk is om de innerlijke overtuigingen die zij hebben te expliciteren. Vragend naar een getuigenis van wat geloven persoonlijk voor hen betekent, ontstaat er niet zelden een stilte. Dit alles in ogenschouw nemend, lijkt de voorzichtige constatering legitiem dat het grootste deel van de studenten zich in fase 3 lijkt te bevinden. De fase gaat min of meer gelijk op met de formeel operationele fase zoals Piaget die beschrijft, een fase waarin men steeds abstracter leert denken en redeneren, om daar vervolgens conclusies uit te trekken.⁵⁶ Er is sterk behoefte aan spiegels: mensen met wie de adolescent zich kan identificeren of met wie hij zichzelf kunnen vergelijken. Er vinden zowel op lichamelijk als psychisch gebied grote veranderingen plaats, wat in combinatie met een nieuw zelfbewustzijn, leidt tot onzekerheid over de eigen persoon. Dat maakt dat, net als in fase 1, er weer sprake is van een vorm van egocentrisme, waarbij de adolescent er van uit gaat iedereen constant op hem let, naar hem kijkt en hem beoordeelt. Vriendschappen zijn van groot belang en bieden naast reflectie ook een stuk her- en erkenning. Men treedt buiten de gebaande paden en breidt zijn leefwereld uit, door nieuwe contacten aan te gaan en zich te committeren aan vrienden en sociale verbanden. Men conformeert zich wat betreft gedrag en opvattingen (in ieder geval uiterlijk) aan de verwachtingen en gedragingen van de groep.

Het beeld van God wordt gereconstrueerd, als er in deze fase al ruimte is voor God. Bij hen die God zoeken is er een diep verlangen naar het zichzelf gekend en geaccepteerd weten door God. Geloof kan een fundament zijn om op terug te vallen, een overzichtelijke, heldere uitvalsbasis. Dit geloof wordt wel ervaren, maar niet expliciet uitgesproken. Er is sprake van allerlei opvattingen en visies, maar deze zijn nog niet onderworpen aan een kritische beschouwing en derhalve niet geobjectiveerd. Velen blijven in deze fase hangen en het is daarom een goed moment om mogelijkheden te exploreren die de student kunnen helpen om “over te gaan” naar de volgende, de fase van “individuated-reflective faith”.

In de overgang tussen de 3^e en de 4^e fase, gaat men nadenken over de invloed die de verschillende gezagsbronnen op hen hebben en gaat men keuzes maken. Vaak gaat men in deze fase op zichzelf wonen en neemt men emotioneel en/of fysiek afstand van die ene gezagsbron: het ouderlijk huis. Men gaat de confrontatie aan met gestolde ideeën en maakt kennis met andere inzichten en opvattingen. Dat betekent ook dat het oude, vertrouwde enigszins wordt losgelaten, wat spannend of beangstigend kan zijn. Waar eerder anderen het ijkpunt of de bron van gezag waren, gaat men in fase 4 bij zichzelf te rade. Fowler stelt dat *“the ‘tyranny of the they’ – or the potential for it – must be undermined.”*⁵⁷ Men neemt ook afstand van datgene wat men zelf eerder voor waar aannam en onderwerpt dat aan een kritische blik. Alles beschouwend en evaluerend komt men tot een eigen, hernieuwd of volledig nieuw denken. Ook symbolen en rituelen die eerder van grote waarde waren, worden onder de microscoop gelegd en opnieuw bekeken, ofwel, men begint deze te ontmythologiseren. Dit is een soms moeilijk en pijnlijk proces, omdat er afstand genomen wordt van dingen die eerder dierbaar of kostbaar waren: *“a symbol recognized as a symbol is a broken symbol.”*⁵⁸

Fase 4 is dus een fase van loslaten. Anderzijds, dingen die eerder stilzwijgend gewaardeerd werden, worden nu expliciet en datgene wat wel geïnternaliseerd raakt, wordt nu van grote(re) waarde. Dat is de winst van het overgaan van fase 3 naar fase 4.

4.4 Voorwaarden

Piaget, Erickson, Kohlberg en Fowler beschrijven allen ontwikkelingsfasen bij de mens. Hoe verschillend hun insteek ook is, een aantal factoren zijn bij ieder van hen gelijk en kunnen helpen om voorwaarden te omschrijven die nodig zijn, wil er ruimte zijn om te komen tot (spirituele) ontwikkeling. Daarnaast biedt de bijbel zelf ook hulp en inzicht in de wijze waarop men hier mee om mag gaan. Ik wil hieronder beknopt een aantal voorwaarden omschrijven die te distilleren zijn uit o.a. de bovengenoemde theorieën.

4.4.1 Motivatie

Wil de leerling bewust willen werken aan het ontwikkelen van zijn spiritualiteit, dan vraagt dat in eerste plaats uiteraard motivatie. Het zal de leerling duidelijk moeten worden waarom het relevant is dat zijn spiritualiteit ontwikkelt dient te worden. Als dit niet helder is, is er bij de leerling geen gevoel van urgentie en zal dat het proces zeer zeker niet ten goede komen. Daarnaast zijn er nog 3 factoren van belang, te weten: autonomie, relatie en competentie⁵⁹.

Een leerling moet weten dat hij beschikt over een bepaalde mate van *autonomie*. Leerlingen zijn (tot op zekere hoogte) autonoom. De student maakt vrijwillig de keuze zichzelf bezig te houden met spirituele ontwikkeling. Hij neemt steeds meer zelf het heft in handen en verkeert in een fase waarin hij niet langer onderworpen is aan datgene wat hem is bijgebracht, maar komt zelf tot nieuwe inzichten. Een leerling moet zich verder gekend weten in de groep, in een goede *relatie* staan tot de anderen en zich veilig weten, wil hij intrinsiek gemotiveerd raken. Voor de docent betekent dat hij ervoor dient te zorgen dat de student zich gezien weet door hem. Tenslotte dient een student te beseffen dat hij in staat is om datgene te bereiken wat er van hem gevraagd wordt. Hij dient *competent* te zijn. In de methodes die gebruikt worden om spiritualiteit te ontwikkelen, moet er dus rekening mee worden gehouden dat er een demotiverende werking uitgaat van het overvragen van de student. Men dient succeservaringen op te doen om gemotiveerd te blijven.

4.4.2 Kennis

Eigenlijk zijn en kennis en motivatie met elkaar verbonden. Men kan niet gemotiveerd zijn voor iets waar men niets van weet. Feitelijk zou kennis dus een op een gedeelde eerste plaats moeten staan met motivatie. Voor spiritualiteit is kennis nodig: kennis van God, kennis van zichzelf en kennis van de werkelijkheid waarin men leeft. Kennis mag hier gezien worden als een “vertrouwend weten⁶⁰”: het besef dat God realiteit is en dat men in vast vertrouwen dat Hij aanwezig is in het eigen bestaan, Hem beter wil leren kennen, evenals de relatie die er is tussen deze God, de eigen persoon en de wereld waarin men geplaatst is. Dit houdt in dat er nooit een scheiding kan zijn tussen kennis over God en het kennen van God. Het *kennen* van God betekent daarbij ook dat God *erkend* wordt⁶¹: Hij heeft het leven volledig in Zijn hand en als mensen zijn we in alles van Hem afhankelijk. Naast verstandelijke kennis, waar de godsdienstles in ieder geval in voorziet, moet deze kennis zeer zeker ook in oudtestamentische zin opgevat worden, namelijk als “een bekendheid die door ervaring en omgang verkregen wordt⁶²”. Concreet betekent dit dat van de student gevraagd wordt dat hij zich meer en meer gaat verdiepen in wie God is: niet slecht als concept, theorie of visie, maar vooral als Persoon.

4.4.3 Zelfreflectie

Kennis van zichzelf en de ander veronderstelt zelfreflectie. In de overgang tussen wat Fowler omschrijft als de derde en vierde fase, is dit een onmisbaar instrument. Ontwikkeling vraagt een kritische blik naar binnen: wie ben ik, waar sta ik, waar wil ik naar toe en wat is er voor nodig om dit te veranderen? Voor een MBO student is dit niet eenvoudig, zo leert de praktijk. Dat wil echter niet zeggen dat dit onmogelijk is. Het vraagt vooral vaardigheden van de docent. Uit onderzoek van Agaath Dekker blijkt namelijk, dat zelfreflectie bij MBO studenten wel degelijk mogelijk is, maar dat het noodzakelijk is dat

er docenten bij dit proces betrokken zijn die getraind zijn op het stellen van vragen en geven van feedback⁶³. Wil werken aan de ontwikkeling van spiritualiteit dus een plek krijgen in het lokaal, dan vraagt dit van zowel de student als de docent dat zij hierop insteken en dat de docent expliciet aandacht geeft aan het aanleren van reflectievaardigheden.

4.4.4 Kwetsbaarheid

Reflecteren en kritisch nadenken over jezelf en de rol van God in je leven is spannend. Fowler beschrijft dat de overgang van fase 3 naar 4 zelfs beangstigend kan zijn. Deze overgang kenmerkt zich namelijk door het (tijdelijk) loslaten van het oude vertrouwde en het zelf zoeken naar wie God werkelijk is in je eigen leven. Dat betekent dat iemand die zich er bewust toe zet zich bezig te houden met spirituele ontwikkeling zichzelf erg kwetsbaar op stelt. Daarmee wordt een flink beroep gedaan op de student, omdat de klas niet vanzelfsprekend een plek is waar men zich graag kwetsbaar opstelt. Door de docent moet dus ingezet worden op een veilig klimaat.

4.4.5 Zelfvertrouwen en zelfacceptatie

In het verlengde daarvan ligt het zelfvertrouwen van de student. De student moet voldoende vertrouwen in zichzelf hebben om los te durven laten wat hem tot nu toe geleerd is om vervolgens zijn eigen ontwikkeling bewust vorm te gaan geven. In een groep gelden tal van gedragsregels. Voor de student betekent dit dat het niet eenvoudig is om afstand te nemen van datgene waar de groep voor staat. Veel eenvoudiger is het om zich te conformeren aan dat wat de groep van hem verwacht. Daarom moet de student zichzelf kennen en accepteren zoals hij is. Ook hier geldt dat er voor de docent een belangrijke taak ligt in het sturen van het groepsproces.

4.4.6 Identificatie

Tenslotte noem ik hier het begrip identificatie. Spirituele ontwikkeling vraagt van een student dat hij zich kan identificeren met een rolmodel, iemand die voor hem fungeert als een spiegel. Dit is zowel een vraag als een voorwaarde. Enerzijds heeft de adolescent die in deze fase verkeert eenvoudigweg een identificatiefiguur nodig, anderzijds wordt er ook van de student gevraagd dat hij zich *wil* identificeren met deze figuur. Vooruitlopend op hoofdstuk 7 zal de docent namelijk als mystagoog functioneren en zal de leerling zich dus in relatie tot de docent ontwikkelen. De docent is daarmee voorbeeldfiguur en zal in alle onzekerheid waar de student meer worstelt een betrouwbare factor moeten zijn.

4.5 Conclusie

De visie van het Menso Alting lijkt aan te sluiten bij fase 4. Dat betekent dat er van zowel de docent als de student het een en ander verwacht wordt. Omdat de theorie van Fowler zich mede baseert op de theorieën van Piaget, Erickson en Kohlberg, is dit een stevige basis om te uitspraken te doen over datgene wat er voor een adolescent nodig is om zich te ontwikkelen op het gebied van spiritualiteit. Piaget, Erickson en Kohlberg zijn daarbij relevant omdat zij uitspraken doen over de cognitieve, morele en psycho-sociale ontwikkeling van de mens en wat er voor nodig is, wil dit op gezonde wijze plaatsvinden, Fowler is relevant vanwege zijn uitgebreide onderzoek naar geloofsontwikkeling. Spirituele ontwikkeling vraagt van de student motivatie, kennis, zelfreflectie, kwetsbaarheid, zelfvertrouwen en zelfacceptatie. Het vraagt van hem dat hij zich wil laten meenemen en leiden door de docent die in dit proces de rol van mystagoog op zich neemt. Van de student wordt veel verwacht, maar niet het onmogelijke. Omdat er anders dan bij veel andere vakken, een beroep wordt gedaan op de gehele persoon van de student, zal hij zich kwetsbaar moeten opstellen. Van zowel docent, student, als de groep vraagt dit het een en ander. Er dient sprake te zijn van een gezond pedagogisch klimaat, waarin de student zich veilig voelt. In hoofdstuk 5 ga ik dieper in op de rol van de docent en in hoofdstuk 6 zal ik stilstaan bij het pedagogische klimaat.

5 Wat wordt er van de docent ethiek/godsdienst van het MA gevraagd die de rol van mystagoog gaan innemen?

5.1 Aanleiding

Spiritualiteit in de klas vormgeven vraagt van de docent een speciale benadering. Het hedendaagse onderwijs draait in veel gevallen om het bijbrengen van inhoudelijke kennis of vaardigheden. In het competentiegericht onderwijs is getracht dit zoveel mogelijk bij elkaar te brengen en ook houding en gedrag hebben daarin een plek. Wanneer het echter gaat over spiritualiteit, is er sprake van een andere manier van leren, een ander, dieper liggend niveau, een andere dimensie. Dit heeft niet alleen te maken met cognitieve, motorische, affectieve of sociale leerdoelen, maar heeft veelal te maken met het oproepen van ervaringen. Vanuit die ervaring wordt vervolgens verder gewerkt. De student en het onderwerp van zijn inspiratie, in dit geval zijn christelijke overtuiging, werken bij dit alles als het ware wederzijds op elkaar in, waardoor er een diep doorleefde ervaring ontstaat⁶⁴.

Er is echter wat betreft de studenten sprake van een gecompliceerde beginsituatie. Dit bleek uit het feit dat de meeste studenten in een overgangsfase zitten, waarin aan specifieke voorwaarden voldaan moet worden (§4.4), wil men verder komen in de eigen spirituele ontwikkeling. Deze specifieke voorwaarden wil ik in dit hoofdstuk koppelen aan de rol van de docent.

Naast het feit dat er didactisch en pedagogisch iets gevraagd wordt van de docent, vraagt aandacht voor spiritualiteit ook om een specifieke methodiek. Nu zijn er diverse methodes denkbaar. Vanuit de kerkgeschiedenis valt er het een en ander te zeggen over welke methodes men gebruikt heeft om spiritualiteit een plek te geven in het (kerkelijk) onderwijs. Een van die methodes is die van de zogenaamde mystagogie. Op het moment dat de docent zich specifiek bezig gaat houden met deze spirituele vorming van studenten, krijgt hij er een rol bij, namelijk die van mystagoog. Om deze taak te kunnen vervullen, moet hij aan een aantal voorwaarden voldoen, welke ik hieronder uitwerk.

Ik wil nu allereerst stil staan bij het begrip mystagogie en van daaruit wil ik de voorwaarden schetsen waaraan de docent als mystagoog moet voldoen, wil hij kunnen inspelen op de zojuist geschetste lastige beginsituatie.

5.2 Wat is mystagogie?

Mystagogie onderscheidt zich van andere soorten van geloofsoverdracht. Het gaat er niet zozeer om inhoudelijke kennis bij te brengen, het gaat veel meer om een proces van ontdekkend leren, waarbij het interpreteren van de beleving en het ontdekken dat God werkelijk *is*, een belangrijke rol speelt. Ook speelt het verhelderen van de intenties die een symbool of ritueel hebben een dominante rol, omdat men daarin ontdekt wat de werkelijke betekenis ervan is.⁶⁵ Het woord zelf stamt af van het Griekse *mystagogos*, ofwel: initiator in de mysteriën. In dit woord zitten diverse betekenissen opgesloten. Het woord *agogiek* klinkt erin door, wat zoveel wil zeggen als: “begeleiden, leiden, meevoeren”. Het woord *musterion* betekent zoveel als “geheim” en gaat waarschijnlijk terug op het woord “muein”, wat “inwijden” betekent.⁶⁶ Hiermee worden de contouren van de betekenis van het begrip al duidelijker. Het heeft alles te maken met het leiden naar of in een geheim, het inwijden in een mysterie. Mystagogie is dus “*inwijding in persoonlijk geloof en in de geloofsgemeenschap*”⁶⁷. Mystagogie in de klas zal zich met name op het eerste richten, omdat de klas niet in de eerste plaats een geloofsgemeenschap is. Dat neemt niet weg dat er door de inwijding in het persoonlijke geloof op school geen inwijding in de gemeenschap plaats kan vinden, maar het voert te ver om dat hier uit te werken.

5.3 De rol van mystagoog

Naast de myste, de persoon die ingewijd wordt en de innerlijke reis aangaat⁶⁸, is er in de mystagogie sprake van een mystagoog: degene die de myste begeleidt in dit proces. Mystagogie vindt altijd plaats in het contact tussen de myste en de mystagoog zelf.⁶⁹ Daarom is zijn rol zeer belangrijk. Van de docent wordt in deze rol verwacht dat hij studenten uitdaagt om kritisch te reflecteren op het eigen geloof. Het betekent ook dat er een veilige omgeving dient aangeboden te worden waarin de student zijn zoektocht vorm kan geven (zie hoofdstuk 6). De docent fungeert daarbij als reisleader en mag de student helpen ontdekken wat werkelijk van betekenis is voor hem of haar. Dit vraagt een stuk fijngevoeligheid, omdat de docent enerzijds een begeleidende, docerende rol aanneemt en zich anderzijds terug dient te trekken om het vervolgens weer terug te leggen bij de student. Hij laat de student daarbij niet aan zijn lot over, maar is als een koorddanser op zoek naar de juiste balans.

In het hele mystagogische proces is de docent niet passief, maar juist zeer actief betrokken bij alles wat er gebeurd. Hij mag de myste helpen bij het zoeken naar de ervaring van de nabijheid van God⁷⁰ en helpt als het ware om het mysterie van het evangelie en daarmee ook het mysterie van het bestaan, te ontsluiten voor de myste.⁷¹ De docent mag als mystagoog de myste vergezellen op zijn zoektocht naar de betekenis van zijn bestaan, helpen deze te ontdekken aan zijn eigen rol daarin en de plek van God daarin te onderzoeken.⁷² God wil zichzelf openbaren aan Zijn kinderen en belooft dat Hij zich laat vinden door wie Hem zoeken. Hij is zo de Presente, de Aanwezige in het leven van de gelovige. De mystagoog mag als beelddrager van die Aanwezige, de myste helpen om de presentie van God in het leven te ontdekken. Dit proces geeft hij vorm door ontdekkende, evocatieve vragen te stellen, vragen die beelden en gevoelens oproepen, vragen die een werkelijkheidsbeleving wekken en creëren en samen met de myste geestelijke oefeningen te doen, stil te zijn, samen te luisteren naar Gods stem en aan de hand van symbolen te zoeken naar de betekenis ervan in het eigen leven. De mystagoog mag helpen om de eeuwenoude Bijbelteksten voor de myste naar het nu te halen en ze toe te passen op zijn leven. In dit mystagogisch proces mag de myste ervaren dat God zich vandaag wil laten kennen, ook in zijn persoonlijke leven.⁷³ De mystagoog is iemand die zelf met God wandelt en van daaruit de ander meeneemt en leidt.⁷⁴ Het is niet zo dat hiermee van een mystagoog verwacht wordt dat hij een christen met een exclusieve status zou zijn, maar wel dat hij vanuit zijn persoonlijke ervaring de myste zijn hulp aanbiedt om te groeien in de verbondenheid met Christus.⁷⁵ Dat betekent dat de mystagoog zelf ervaren moet hebben hoe het is om met God te leven, Hem te zoeken en Zijn aanwezigheid geproefd te hebben. Zonder deze persoonlijke ervaring van de mystagoog is mystagogie niet mogelijk en is er geen vonk die over kan slaan. De mystagoog zelf heeft dus een levende relatie met de opgestane Heer. Vanuit die relatie en vanuit de overtuiging dat de mystagoog in die Heer tevens verbonden is met zijn myste, mag hij zijn mystagogische werk ten uitvoer brengen. Omdat de mystagoog handelt in afhankelijkheid van God, zoekt hij in gebed Zijn wil en draagt hij ook de studenten die hij begeleidt op in gebed.

Is iedereen in staat om een mystagoog te zijn? De Jong-van Campen zegt over de mystagoog: *“Een mystagoog heeft vaardigheden en gaven, die niet alleen door hemzelf worden onderkend, maar bovendien door anderen worden toegekend. Daardoor heeft deze het gezag en de opdracht als een leraar op te treden. Bovendien handelt de mystagoog geïntendeerd, systematisch en strategisch en neemt hij verantwoordelijkheid voor het gehele proces. De mystagoog heeft daarmee een aparte positie binnen de groep.”*⁷⁶ Er ligt bij de mystagoog dus een forse verantwoordelijkheid, maar hij mag hij zich daarin gesteund, gedragen en geaccepteerd weten door anderen die bij het proces betrokken zijn. Daarbij valt te denken aan een gemeente, een school, een klas of een andersoortige groep die hem dit gezag verleent. Dit is hem verleend, omdat hij over vaardigheden en competenties bezit, die passend zijn bij de taak die hij moet uitvoeren.

5.4 Weerstanden en uitdagingen in de spirituele ontwikkeling

De ontwikkeling van synthetic-conventional faith naar individuate-reflective faith gaat niet zonder slag of stoot. Er is sprake van weerstand en de docent zal agogische en pedagogische vaardigheden dienen aan te wenden om die weerstanden te doorbreken. Verder moet er, zoals gezegd, aan een aantal voorwaarden worden voldaan om spiritualiteit verder te kunnen ontwikkelen. Deze zijn

genoemd in het vorige hoofdstuk: motivatie, kennis, zelfreflectie, kwetsbaarheid, zelfvertrouwen en acceptatie en identificatie. Hieronder wil ik die één voor één uitwerken.

5.4.1 Weerstanden

De docent die de rol van mystagoog op zich neemt, zal geconfronteerd worden met weerstandskrachten in de ontwikkeling van geloof en spiritualiteit. Dat is o.a. helder geworden uit de toepassing van de theorie van Fowler. De overgang is dusdanig spannend dat aan deze weerstanden ruimschoots aandacht gegeven dient te worden. In de eerste plaats zal de docent in kaart moeten brengen wat de huidige situatie is en waar hij naar toe wil. Het model van Osmer⁷⁷, oorspronkelijk ontworpen als theologisch model, is daarbij een bruikbaar hulpmiddel om de stappen die hij moet zetten te expliciteren. De docent stelt zich zelf daartoe de volgende vragen:

- Wat is er aan de hand (“descriptive-empirical task”)? In deze fase wordt de beginsituatie van de groep geschetst en luistert de docent naar de signalen die vanuit de klas naar hem toekomen. De docent is in deze fase bezig met observeren, waarnemen en vragen stellen, zodat hij de contouren schetst van de op dat moment geldende situatie.
- Waarom is dit aan de hand (“interpretive task”)? In deze fase wordt de beginsituatie en de daarbij behorende feiten geïnterpreteerd en past de docent zijn eigen kennis en vaardigheden toe om een beeld te vormen van de situatie.
- Wat zou er aan de hand moeten zijn (“normative task”)? Nu helder is wat de beginsituatie is en de docent deze geïnterpreteerd heeft, wordt de vraag gesteld waar hij naar toe wil. Als blijkt dat er sprake is van een gat tussen de huidige situatie en de gewenste situatie, is het van belang dat helder geschetst wordt wat de gewenste situatie is. In dit geval is geconstateerd dat er inderdaad sprake is van een lacune, namelijk dat het niveau van spiritualiteit niet of weinig aangeboord wordt en dat spirituele ontwikkeling nog niet expliciet een plek heeft in het onderwijs op het Menso Alting. Dat roept een vervolgvraag op.
- Hoe kunnen we reageren (“pragmatic task”)? Hier komt het aan op de competenties van de docent. Zoals gebleken, is er sprake van een aantal voorwaarden waarop de docent moet inspelen. Hiertoe zal hij zich van verschillende rollen moeten bedienen. De docent zal zowel zijn rol als gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter⁷⁸ moeten inzetten om hieraan te voldoen.

Als dit eenmaal scherp in beeld is, volgt het proces waarin zowel weerstandskrachten als veranderkrachten in kaart gebracht dienen te worden. Om de heersende weerstanden te overwinnen dienen een aantal fasen te worden doorlopen waarin alle gestelde voorwaarden verweven worden⁷⁹. Al deze fasen doen een beroep op de vaardigheden van de docent.

5.4.2 Bewustwording

De eerste fase op weg naar verandering, is die van bewustwording. Deze fase omvat met name de voorwaarde zelfreflectie en in mindere mate, kennis. Dat betekent dat de docent allereerst zijn rol als coach inzet en de student helpt te reflecteren op zichzelf. Pas als de student zich meer bewust wordt van zijn eigen spiritualiteit en identiteit, zal er motivatie ontstaan om hier al dan niet een vervolg aan te geven. Reflecteren is daarmee een zeer belangrijke basis voor spirituele ontwikkeling. Binnen het competentiegericht onderwijs is reflecteren een vaardigheid die een student moet leren beheersen. Van een docent mag dan ook gevraagd worden dat hij over coaching vaardigheden⁸⁰ beschikt die hem helpen studenten toe te rusten op zichzelf te reflecteren. In deze fase zal de docent tevens zijn doceer vaardigheden moeten aanwenden om uit te leggen wat spirituele ontwikkeling is (kennis) en in hoeverre het mogelijk is om inderdaad te groeien in spiritualiteit en geloof. Hij is hier dus vooral de herder en de gids die de leerling de juiste kant op leidt.

5.4.3 Belangstelling krijgen

Een van de competenties waarover een docent op het Menso Alting dient te beschikken, is het stimuleren en begeleiden van studenten bij het laten zien van hun christelijke identiteit⁸¹. In deze fase is het van belang dat hij deze competentie inzet. De student zal zich niet bezig willen houden met spirituele ontwikkeling als hij daar de noodzaak niet van in ziet. Als de student zich ervan bewust is dat

er op het gebied van spiritualiteit groei mogelijk is, zal er aandacht besteedt dienen te worden aan die andere voorwaarden: motivatie, kennis en identificatie. Hij dient dus intrinsiek gemotiveerd te worden. In deze fase zal er een nadere verkenning plaats moeten vinden rondom het thema spiritualiteit. Door de student nader in te wijden in de wereld van spiritualiteit (kennis), te vertellen over eigen ervaringen (identificatie), in te zetten op de mogelijkheid om de student zichzelf te identificeren met Jezus Christus en de student uit te dagen zelf op zoek te gaan naar informatie rondom dit thema, kan, doordat de leerling geboeid raakt, de motivatie vergroot worden. De docent speelt hier in op de leergierigheid van de leerlingen⁸². Verder zijn een heldere uitleg, goede instructies en het delen van verantwoordelijkheid helpend om de motivatie hoog te houden.

Om de motivatie verder te vergroten, is het van belang om aan te sluiten bij de behoefte aan succes. Bezig zijn met spiritualiteit moet een succeservaring zijn voor deze student. Men moet niet het gevoel hebben dat het een onbereikbaar ideaal is, omdat dit de motivatie teniet doet.⁸³ Studenten bevinden zich op persoonlijk en spiritueel gebied al in een kwetsbare fase van hun leven en een te hoge, ongrijpbare idealen, zouden dit verergeren. Daarom daagt de docent de student uit om op een positieve manier naar zichzelf te kijken, zichzelf te respecteren en vanuit die basishouding te kijken naar hoe spiritualiteit een plek in hun leven kan krijgen, zonder daarbij irreële eisen te stellen.

5.4.4 Overwegen

De derde fase van het veranderingsproces bestaat uit het overwegen van de voors en tegens. In deze fase zou je als docent een analyse van het psychologische krachtenveld kunnen maken. Wat zijn de weerstandskrachten en wat zijn de veranderingskrachten? Wat levert het op voor deze specifieke studenten als zij inderdaad kennismaken met spiritualiteit. Wat wordt er gemist als dit niet zou gebeuren? Het is belangrijk dat deze veranderingskrachten uit de student zelf komen. Hier komt de intrinsieke motivatie weer terug. Als deze krachten geen deel uitmaken van de groep zelf, zal er geen sprake zijn van internalisatie. Samen met de groep zal de docent dus expliciet deze krachten moeten bespreken. Er zal sprake zijn van spanningen en weerstandskrachten. Studenten zullen zich kwetsbaar moeten opstellen, er zal een beroep worden gedaan op hun zelfvertrouwen en de mate waarin ze zichzelf accepteren (zie hoofdstuk 4). Dit zijn forse weerstandskrachten. Ze zullen dingen die ze geleerd hebben moeten loslaten (om het wellicht daarna weer eigen te maken) en nieuwe dingen aanleren. Daarom zal de docent ook hier zijn coachingsvaardigheden moeten inzetten om een veilige sfeer te creëren in de klas. Om met ter Horst te spreken: de docent zal zijn rol als schatbewaarder en tuinier hier uiterst serieus moeten nemen⁸⁴.

5.4.5 Proefnemen

De één na laatste fase van het veranderingsproces is die van het proefnemen. De docent zal er voor kunnen kiezen om enkele methodes, zoals die beschreven zijn in hoofdstuk 7, in aangepaste wijze toe te passen om proef te draaien. Vervolgens kan daar samen met de klas op gereflecteerd worden door bijvoorbeeld aan de hand van het model van Korthage te kijken hoe dit bij hen is binnengekomen. Dan zullen opnieuw allerlei weerstanden en veranderkrachten de revue passeren, die samen doorgesproken kunnen worden.

5.4.6 Toepassen

Als de groep intern gemotiveerd is geraakt, voldoende basis heeft en veiligheid ervaart in de groep, kan worden overgegaan tot het daadwerkelijk bezig zijn met spirituele ontwikkeling: de docent wordt als het ware de priester die de klas inwijdt en meeneemt het mysterie in. In deze fase is het voor de hand liggend dat er soms stappen terug worden gezet. Er wordt geëvalueerd, gereflecteerd en eventueel aangepast. Dit doet een beroep op de leidinggevende en coachende en reflexieve competenties van de docent.

5.5 Conclusie

De docent als mystagoog is een ervaren reisleader die de student (de myste) begeleidt op zijn geestelijke reis. Hij brengt zijn studenten in gebed bij de troon van God en zoekt naar de wijze waarop God meer gestalte mag krijgen in het leven van de student en de rol die hij als mystagoog daarin mag vervullen. Hij zoekt contact en verbinding en wil de student helpen om te ontdekken wie God is en hoe Zijn verhaal en het verhaal van de student samen komen. Hij helpt de student te reflecteren op zijn eigen geloof en stelt vragen of biedt werkvormen aan die helpen om God zichtbaar te maken in het leven van de student. Hij creëert een veilige omgeving waarin dit proces plaats kan vinden. De docent moet oog hebben voor de kwetsbaarheid van de student en het gebrek aan zelfvertrouwen en zelfacceptatie dat deze soms ervaart. De docent houdt er rekening mee dat spirituele ontwikkeling betekent dat de student oude patronen of gedachten moet loslaten en zal zijn coachingsvaardigheden moeten inzetten om dit proces op verantwoorde wijze in gang te zetten. Door zelf een inspirerend voorbeeld te zijn, veiligheid te bieden, de leerling succeservaringen te laten meemaken en aan te sluiten bij de leergierigheid van de student, wordt de student intrinsiek gemotiveerd. Deze vaardigheden sluiten aan bij het competentieprofiel zoals dat opgesteld is door het Menso Alting. Naast deze vaardigheden zal de docent agogische vaardigheden dienen in te zetten om het veranderingsproces te begeleiden. Wil de docent zich echter ook als mystagoog profileren, dan zal er een verdieping in spiritualiteit en mystagogie moeten plaatsvinden, zowel qua kennis als qua vaardigheden. De docent zal als onderdeel van zijn professionalisering de spirituele competentie dan dus verder moeten ontwikkelen. Hoe dit alles er vandaag de dag concreet uit zou kunnen komen te zien, is onderwerp van de volgende hoofdstukken.

6 Welk pedagogisch klimaat is nodig om spiritualiteit in de klas te bevorderen?

6.1 Aanleiding

In de vorige hoofdstukken is helder geworden wat er van een student en docent gevraagd wordt, wil er sprake kunnen zijn van spirituele ontwikkeling. De vraag die zich nu opdringt, is hoe dit naar het hier en nu vertaald kan worden. School heeft een forse invloed op de vorming van de student. Dit vraagt dus om een goed doordachte pedagogische visie. In hoofdstuk 4 zijn een aantal factoren genoemd die van belang zijn wil de student zich daadwerkelijk kunnen ontwikkelen in zijn spiritualiteit. In dit hoofdstuk besteed ik aandacht aan dat domein waar door de docent aanzienlijke invloed op uitgeoefend wordt, namelijk het pedagogisch klimaat waarbinnen deze vorming plaats dient te vinden. Spirituele vorming in de klas staat of valt met een gezond klimaat, omdat er anders geen recht gedaan kan worden aan die aspecten die eerder genoemd zijn, namelijk motivatie, kennis, zelfreflectie, kwetsbaarheid, zelfvertrouwen en zelfacceptie.

In deze beschouwing ga ik eerst in op de huidige tijdsgeest, omdat die onlosmakelijk met de student verbonden is en daarom van invloed is op het pedagogische klimaat in de klas. Daarnaast biedt de huidige belevingscultuur volop ruimte om in de klas stil te staan bij thema's als spiritualiteit. Tenslotte sta ik stil bij de rol van groep en tenslotte bij de rol van de docent.

6.2 Erlebnisorientierung⁸⁵ in het klaslokaal

De cultuur anno 2014 is meer dan ooit een beeld –en belevingscultuur. Men wil genieten van het leven, alle facetten ervan ten volle ervaren. Vrijheid is een van de belangrijkste waarden, op de voet gevolgd door zelfontplooiing. Overal zoeken mensen naar het volle leven, naar hun eigen waarheid en hun eigen doel in dit leven. Het leven is snel en heftig geworden en intense ervaringen wisselen elkaar in rap tempo af. Er is maar weinig meer vanzelfsprekend, er is sprake van keuzestress, mensen stellen hoge eisen aan de kwaliteit van het leven en zoeken in dit alles naar authenticiteit, zowel bij zichzelf als bij de ander.⁸⁶

Nu roept deze ontwikkeling kritische vragen op, maar men kan ook constateren dat mensen blijkbaar op zoek zijn naar méér, naar de essentie van dit leven. Vanwege het feit dat onze samenleving nauwelijks bezig is met overleven, omdat alles wat wij nodig hebben voorhanden is, worden er weer existentiële vragen gesteld. Op het moment dat iemand alles bezit en alle opties openliggen, rijst opnieuw de vraag: “maar waarvoor leef ik dan eigenlijk?”. Deze vraag kan een transcendent karakter krijgen, maar is in het postmoderne Nederland voor velen niet meer te vinden in de grote verhalen. Men moet dus op zoek in zichzelf, vindt het daar niet en zoekt verder. Zo ontstaat er weer ruimte voor spiritualiteit.⁸⁷ Deze ontwikkeling is duidelijk zichtbaar voor wie om zich heen kijkt. Spirituele magazines schieten als paddenstoelen de grond uit, mensen doen massaal mee aan mindfulness- en andere meditatie sessies, programma's over paranormale mediums trekken veel kijkers en praten over het transcendente mág weer. Christenen worstelen hier mee en kerken, scholen, jongerenwerkers en docenten zoeken naar manieren om bij deze cultuur aan te sluiten. Om jongeren te bereiken in deze cultuur, is het volgens van der Heijden dan ook van belang om meer nadruk te leggen op:

1. het hart en minder op het hoofd
2. de ontmoeting met elkaar
3. het persoonlijke getuigenis, het eigen verhaal
4. datgene wat er in het gewone leven echt toe doet
5. persoonlijke betrokkenheid en inzet van de eigen gaven en talenten
6. alle zintuigen en niet slechts die van het horen⁸⁸

Dit mag ook doorgetrokken worden naar het klaslokaal. School is de plek is waar jongeren in deze voor velen onveilige cultuur elkaar ontmoeten, bij elkaar veiligheid vinden en zo ruimte vinden om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Jongeren komen samen bij elkaar in het klaslokaal en zullen daar een deel van hun leven doorbrengen in een ontwikkelingsfase waarin zij sterk aan het veranderen zijn. In en rondom dit klaslokaal wordt een deel van hun persoonlijkheid gevormd door het contact met anderen en de ervaringen met de docent.⁸⁹ Daarom is het van belang om deze informatie mee te nemen in het nadenken over het pedagogische klimaat in het lokaal.

6.3 De groep

De klas is een plek waar gezaaid en soms ook al geoogst mag worden. Het is een plek waar jongeren voorbereid worden op hun rol als lid van de maatschappij en op hun toekomstige beroep, een plek waar jongeren leren wat het is om mens te zijn in relatie tot zichzelf, tot de ander in de klas, tot de samenleving en tot God. Het is onmiskenbaar een plek waar volop sprake is van velerlei dynamische processen. Deze processen dienen plaats te vinden in een sfeer waarin veiligheid en acceptatie voorop staat. Leerlingen moeten zich in de klas geaccepteerd weten, ze moeten uitgedaagd worden, maar er moet ook sprake zijn van een zekere mate van autonomie: de leerling is, in ieder geval deels, verantwoordelijk voor zijn eigen leergedrag.⁹⁰ Als leerlingen ervaren dat ze geaccepteerd worden zoals ze zijn, opent dit de weg naar een situatie waarin zij meer van zichzelf laten zien. Hoe veiliger de situatie, hoe meer openheid er ontstaat en hoe meer ruimte er is voor leerlingen om te laten zien en horen wie ze nu echt zijn en hoe ze werkelijk denken over dingen.⁹¹

Dit vraagt veel van zowel de student als de docent. Om dit alles te realiseren moet er in de klas sprake zijn van duidelijke afspraken en een heldere structuur. Ook al mag de leerling op een constructivistische wijze bezig zijn met zijn leerproces, de docent is wel degene die uiteindelijk verantwoordelijk is voor het proces in de groep. Hij heeft de regie, stelt leerdoelen, zorgt voor structuur in de lessen en een goed werkklimaat.⁹²

Op het moment dat een docent voor het eerst met een groep kennismakt, is wellicht al sprake van allerlei (diep) ingesleten patronen, uiteraard afhankelijk van de processen die de groep al dan niet heeft doorgemaakt. Teitler noemt drie fasen die een groep normaal gesproken doormaakt: forming, storming en norming. In de eerste fase maakt de groep kennis met elkaar. Hoe dit eruit ziet, is sterk afhankelijk van de mate waarin men elkaar onderling al kent. De docent is hier in ieder geval een nieuwe factor, welke een sterke invloed uitoefent op de wijze waarop de groep doorgaat naar de volgende fase: “storming”. In deze fase wordt helderder wie welke rol in de klas inneemt, wie de leiding heeft, wie de underdog is, wie de komiek is, enz. Als een docent in deze fase niet duidelijk aangeeft wat hij verwacht van de groep, is het risico groot dat er onwenselijk gedrag ontstaat, wat tot norm verheven wordt: “norming”. Ongewenst gedrag wordt dan de standaard.⁹³

Wil er in een klas ruimte gecreëerd worden voor de spirituele ontwikkeling van de student, dan zal er een pedagogisch klimaat moeten zijn, waarin bewust gewerkt wordt aan het bovenstaande. Omdat er van de student meer kwetsbaarheid, meer openheid en dus meer van zichzelf gevraagd wordt, is dit des te belangrijker. Er moet planmatig gewerkt worden aan een sfeer waarin er ruimte is voor persoonlijke ontwikkeling en verandering. Daarvoor is het voor de hand liggend om eerst expliciet stil te staan bij de processen die er in de groep spelen en deze zo nodig om te buigen, zodat er een veilige sfeer ontstaat. Lewins onderscheidt daarin een drietal fasen: unfreezing, moving en freezing. Als geconstateerd wordt dat er in een groep niet de gewenste sfeer is, moeten in de eerste fase bestaande patronen “ontdooit” worden. Dit kan niet gebeuren zonder dat er een heldere visie is op waar je naar toe wilt met de groep en dus dient dit doel –en planmatig te gebeuren. De beste manier om dit te bereiken is door na te gaan waar je met de groep naar toe wilt en wat de weerstanden in de groep zijn. Krachten die de veranderingen tegengaan, worden in deze fase benoemd en tenietgedaan. Dat dit een intense, heftige fase is, moge duidelijk zijn. Het vraagt nogal iets van zowel de docent als de groep. Daarom is al in deze fase veiligheid en acceptatie absolute noodzaak. In de tweede fase, “moving”, wordt toegewerkt naar een wijze van samenwerken en communiceren die wél wenselijk is. Als eenmaal het gewenste klimaat bereikt is, wordt dit als het ware “bevroren”, de laatste fase. Dit kan door afspraken te maken, deze vast te leggen, te evalueren of bijvoorbeeld bewakers van dit proces aan te stellen.⁹⁴

Waar spiritualiteit een plek krijgt, is ontmoeting met de ander van groot belang. In die ontmoeting mogen persoonlijke verhalen en ervaringen gedeeld worden, zodat men zich als persoon én als groep ontwikkelt. Het groepsproces wordt stevig verdiept door met elkaar in gesprek te gaan over dat ene fundament waarop al die verschillende levens gebouwd zijn: Jezus Christus.⁹⁵ Als de basisvoorwaarden van een goed pedagogisch klimaat aanwezig zijn, kan dit gesprek in alle rust gevoerd worden. Bezig zijn met spiritualiteit veronderstelt daarmee niet een wezenlijk ander klimaat dan dat er in de “reguliere” godsdienstles aanwezig is. Ook daar dient tenslotte aan al deze voorwaarden voldaan te worden. Het verhaal van God en het verhaal van de student kunnen zo ook in het klaslokaal samenkomen. Zoals de Emmaüsgangers samen met elkaar in gesprek waren, elkaar verhalen vertelden en zochten naar hun Heer, zo mogen ook de docent en zijn studenten met elkaar oplopen. Op deze wijze vindt er daadwerkelijk ontmoeting plaats, worden zowel student als docent gevormd en worden zij gaande op deze weg naar Emmaüs gevormd in hun spiritualiteit.⁹⁶

6.4 De docent

*“Consciously, we teach what we know;
Unconsciously, we teach who we are”⁹⁷*

Met dit citaat van Hamachek (1999), opent Teitler zijn hoofdstuk over het gedrag van de docent. Een treffend citaat, waaruit tevens duidelijk wordt dat leerlingen pijlsnel door alle uiterlijke opsmuk van een docent en zijn les heen prikken en rechtstreeks door willen dringen tot de kern. De leerling wil weten met wie hij of zij te maken heeft. De docent zal zich bewust moeten zijn van wie hij is en waar hij naar toe wil. Omdat hij een voorbeeldfunctie vervuld, is het belangrijk dat hij zelf een evenwichtige persoonlijkheid is. Dit sluit aan bij een persoonsgericht beroepsbeeld van het vak van docent. Het risico bij deze benadering is, dat de professionaliteit van de docent onderbelicht raakt en hij vooral bezig is met persoonlijke ontplooiing.⁹⁸ Dat kan uiteraard niet de bedoeling zijn. Toch is het wel zo dat jongeren gevoelig zijn voor authenticiteit waardoor het wel degelijk van belang is dat de docent een evenwichtig en volwassen persoon is waar ze op kunnen bouwen. De docent moet zich ervan bewust zijn dat hij vanwege zijn voorbeeldfunctie invloed heeft op het gedrag van de leerling. Dit wordt “model-leren” genoemd: mensen worden mede gevormd door gedrag dat zij bij anderen waarnemen.⁹⁹ Dat maakt dat het legitiem is om stil te staan bij de *persoon* van de docent. In het deel over de docent als mystagoog (hoofdstuk 5), zal ik daar uitgebreider op ingaan.

Naast het feit dat de docent rolmodel, instructeur, opvoeder en groepswerker is, is hij ook steeds meer een begeleider geworden de laatste jaren. In deze rol als begeleider is hij erop gericht aan te sluiten bij zijn leerlingen en hen bij te staan in hun leerproces. Dit vraagt van de docent dat hij zijn professionaliteit ook op dit gebied steeds verder ontwikkelt.¹⁰⁰ De docent als begeleider sluit aan bij het beeld van de docent als mystagoog. In beide gevallen gaan docent en student samen op ontdekkingstocht en zoeken zij samen in die queeste naar datgene wat er in de student latent aanwezig is. Dat betekent dat de docent op sommige momenten afstand bewaart, toekijkt en aanmoedigt en soms ingrijpt en even zijn student bij de hand pakt om hem op de juiste weg te zetten. Dit vraagt een grote fijngevoeligheid en inzicht in de processen die plaatsvinden in het leven van een adolescent.

Het voert te ver om hier dieper in te gaan op dat wat de docent tot een goede docent maakt. Daarvoor verwijs ik graag naar de enorme hoeveelheid literatuur die aanwezig is. Hier kan ik alleen even die aspecten aanstippen die van belang zijn om in de klas te komen tot een klimaat waarin spirituele ontwikkeling een plek kan hebben. De basis van dat alles is de houding van de docent ten opzichte van zijn student. Augustinus stelde dat onderwijs nooit kan geschieden zonder liefde van de docent tot zijn student. Onderwijs moet “bezielde” zijn, zo stelde hij¹⁰¹. De docent moet vol zijn van God en bewogen zijn met zijn leerling. Dat veronderstelt een goede relatie tussen docent en student, waarin de docent zijn leerling volop respecteert en waardeert om wie hij is.¹⁰²

6.5 Conclusie

Spiritualiteit raakt het diepste wezen van de mens. Daar mee bezig te zijn is een uitdagende en spannende onderneming, die in sommige gevallen angstig en onveilig kan zijn. Dat betekent dat er sprake moet zijn van een veilig klimaat waarin volop ruimte is voor de persoonlijke ontwikkeling van de student. Om hier handen en voeten aan te geven, moet en mag de klas een plek zijn waar leerlingen even los komen van thuis om zich te ontplooien. Deze afstand is nodig om tot zelfstandigheid te komen. Het is van groot belang dat jongeren een beeld hebben wat hen te wachten staat en wat de toekomst hen te bieden heeft. Onzekerheid en onduidelijkheid over de toekomst, hebben tot gevolg dat er bij veel jongeren een houding van onverschilligheid ontstaat. Het is voor de docent een uitdaging om de leerling een toekomstperspectief te bieden en hen daarbij te wijzen op hun eigen verantwoordelijkheden.

De pubertijd en jonge adolescentie zijn beiden kwetsbare fasen. Dat maakt bezig zijn met spiritualiteit in de groep des te gecompliceerder. Daarom vraagt dit van de docent een stuk fijngevoeligheid en persoonlijke begeleiding. De manier waarop de docent de leerling daarin benaderd, bepaald voor een belangrijk deel de wijze waarop de jongere naar zichzelf kijkt. De gehele ontwikkeling van het zelfbeeld hangt hier meer samen.¹⁰³ Daarom is dit onderdeel van essentieel belang voor een goed pedagogisch klimaat in de school.

De klas moet een plek zijn die veiligheid, rust en geborgenheid biedt. Niet altijd wordt de eigen omgeving als veilig ervaren en in niet weinig gevallen is deze omgeving ook inderdaad niet veilig. In een land waar iedere week een kind sterft aan kindermishandeling en er jaarlijks zo'n 350.000 kinderen en jongeren mishandeld worden, is de kans groot dat er ook in de klas kinderen of jongeren aanwezig zijn die te maken hebben met mishandeling.¹⁰⁴ Dat zo'n omgeving de ontwikkeling van spiritualiteit niet bevordert, moge duidelijk zijn. Des te meer reden om in de klas wel deze veiligheid en geborgenheid te bieden.

In een gezond pedagogisch klimaat ontstaat er ruimte waarbij studenten worden meegenomen in de geheimen van het bestaan en hun hart kan worden geraakt. Zo'n moment ontstaat als de docent zelf bijna in vervoering raakt over iets wat voor hem van grote waarde is. Er ontstaat een prachtig gesprek met de docent, of geregisseerd door de docent, tussen leerlingen; een intens moment, een diepgaande ervaring. Dit valt niet eenvoudig te regisseren. Het vraagt geduld, fijngevoeligheid, authenticiteit, goede timing en moet ingebed zijn in een pedagogisch verantwoorde leeromgeving zoals hierboven beschreven is. Als al deze voorwaarden aanwezig zijn, ontstaat er ruimte voor of is er zelfs al sprake van mystagogie. De laatste stap is nu hoe spiritualiteit methodisch gezien toegepast kan worden.

7 Hoe zou een mystagogische benadering er in de praktijk op het MA uit kunnen zien?

7.1 Aanleiding

Spiritualiteit heeft feitelijk betrekking op alle lagen van een mens. Inmiddels is helder geworden dat veel lagen reeds aangesproken worden, maar dat de diepste laag, die van de zingeving, nog weinig aangeraakt wordt. We moeten dus op zoek naar een manier van werken die deze laag weet te raken, de laag van het zielsniveau. Het doel van een mystagogische oefening is om spiritualiteit te ontwikkelen, betekenis te verlenen aan de eigen werkelijkheid van de myste, aan zijn bestaan en om in die oefening te ervaren of te ontdekken wat de rol van God daarin is. Men wordt ingewijd in het mysterie, het oneindig nabij zijn van God¹⁰⁵. Met andere woorden, het is een ontdekkingstocht naar het zelf en de Ander, binnen de werkelijkheid waarin de myste zich bevindt. Dit zegt iets over de creativiteit die in het mystagogische proces een plek dient te hebben. Iedere persoon is uniek en iedere persoon is gebaat bij een andere benadering. Net zoals iedere persoon zijn eigen vorm van intelligentie heeft en beschikt over verschillende competenties, vaardigheden en interesses, zo heeft ook iedereen zijn eigen spirituele taal. Van de mystagoog vraagt dit om een gedifferentieerde benadering. Hij zal moeten zoeken naar datgene wat past bij de myste waarmee het mystagogisch proces wordt aangegaan. Door grondig de beginsituatie van een klas in kaart te brengen, zal duidelijk worden op welke wijze zij het beste benaderd kunnen worden. Dit vraagt, net als in iedere andere klassensituatie, maar hier in het bijzonder, om gedifferentieerd onderwijs. De benadering die gebruikt moet worden, moet passend zijn bij de fase waarin de student verkeert. Voor veel studenten bleek dit de fase te zijn van het synthetic-conventional faith, een fase waarin thema's als loslaten, zelfvertrouwen, veiligheid, acceptatie en reflectie een belangrijke rol spelen. Tenslotte moet de benadering ook aansluiten bij de in hoofdstuk 6 geschetste beeld- en ervaringscultuur waarin de jongere van nu leeft.

7.2 Methodes

Een mystagogische benadering begint met de houding van de docent zelf. Zoals beschreven in hoofdstuk 5, is zijn of haar rol van aanzienlijk belang. Mystagogie gaat verder dan het toepassen van een aantal methodes en het uitvoeren van bepaalde oefeningen. Het dient verweven te zijn met de persoon van de docent (mystagoog). De docent zelf is in dit proces dus een belangrijk instrument. Dat neemt niet weg dat de mystagoog gebruik maakt van diverse werkvormen en oefeningen. Ter illustratie wil ik een aantal van deze mystagogische oefeningen benoemen en kort beschrijven. Tegelijk wil ik daarbij nadenken over de vraag in hoeverre ze bruikbaar zijn in het klaslokaal. Mystagogische oefeningen lenen zich overigens lang niet voor alle onderwerpen die bij het vak godsdienst of ethiek aan de orde komen. Het zijn dus oefeningen die bij bepaalde thema's of onderwerpen gebruikt kunnen worden en niet perse bedoeld zijn om iedere les weer opnieuw in te zetten.

7.2.1 Gebed, schriftlezing en mediteren – Lectio Divina

Gebed, schriftlezing en mediteren behoren tot de oudste christelijke mystagogische oefeningen die er zijn. God zoeken in gebed en schriftlezing wordt expliciet in de bijbel genoemd als behorende bij het leven van de gelovige, sterker nog, het leven van een gelovige mag er voor een groot deel uit bestaan¹⁰⁶. Paulus roept zelfs op niet te stoppen met bidden, maar dit zonder ophouden te doen¹⁰⁷. Het zogenaamde “Jezus gebed”, waarbij men almaar de naam van Jezus, of in een variant daarop de woorden “Jezus Christus, ontferm u over mij, zondaar” herhaalt, is een poging aan deze oproep gehoorzaam te zijn.¹⁰⁸ Gebed en schriftlezing hebben hun plek in het onderwijs. Het is op de meeste christelijke en gereformeerde scholen een haast vanzelfsprekende zaak dat men de dag begint met gebed en schriftlezing en de dag daar soms ook mee beëindigt. Het bidden en lezen kan echter ook

tijdens de les zelf vorm krijgen. Bij de zogenaamde Lectio Divina komen bidden, lezen en mediteren samen. Eerst wordt een (kort) gedeelte gelezen (lectio), daarna wordt deze tekst overwogen (meditatio), doordacht en gelezen als was men zelf een toeschouwer. Vervolgens volgt een persoonlijk gebed (oratio), waar het gelezen gedeelte bij God wordt gebracht in gebed. Volgens de lectio divina volgt daarna het schouwen (contemplatio): het antwoord dat God geeft.¹⁰⁹

Deze oefening is goed toe te passen in kleinere groepen waar een veilige sfeer is en is minder geschikt voor erg grote groepen. Het is dan ook de vraag of het in deze vorm geschikt is voor het Menso Alting. In aangepaste vorm, waarbij bijvoorbeeld wel kortdurend gemediteerd wordt over een bijbeltekst of een bepaald woord (God, Jezus, zonde, vergeving, liefde, enz.) zonder dat daar persoonlijk gebed op volgt, is deze methode zeer goed mogelijk. Dat maakt het voor velen een stuk toegankelijker en veiliger. Hierbij valt ook te denken aan het gebruik van beelden of muziek die aansluit bij de belevingswereld van de student en kan helpen de meditatie te ondersteunen. Zoals gezegd is veiligheid voor de student in deze kwetsbare fase zeer belangrijk voor de studenten. Daarom vraagt deze oefening om een veilige, rustige sfeer en om reflectie achteraf, waarbij ervaringen onderling gedeeld kunnen worden.

7.2.2 Bibliodrama

Gezien het feit dat drama een geliefd vak is onder veel studenten, is deze mystagogische oefening er een die bij uitstek geschikt is om in te zetten op het Menso Alting. Bij bibliodrama mogen studenten zich volledig inleven in elementen en personen uit een bijbelverhaal, onder leiding van de docent. Dit is vorm te geven door een bijbeltekst voor te lezen en daarna studenten zelf te laten kiezen welke rol zij willen spelen. Dit hoeft niet een geregisseerd spel te zijn. Ieder mag hier zijn eigen betekenis geven aan datgene wat hij of zij hoort. Er mogen bijvoorbeeld ook dialogen tussen de diverse rollen plaatsvinden die niet in het verhaal zelf voorkomen. Na afloop wordt de tekst nog een keer gelezen en kan men reflecteren op zowel de inhoud van het verhaal als op de persoonlijke betekenis die de student er aan gegeven heeft.¹¹⁰ De Menzaal¹¹¹ op het Menso Alting leent zich uitstekend voor deze oefening. Gezien het laagdrempelige karakter hiervan en het feit dat er relatief eenvoudig een verdiepingsslag gemaakt kan worden, is dit een zeer geschikte methode voor studenten op het Menso Alting. Het nodigt uit tot reflectie, en bovendien is het voor velen gemakkelijker om zich te verplaatsten in of tijdelijk te verschuilen achter een type, dan zich rechtstreeks kwetsbaar op te stellen. De oefening biedt dus voldoende veiligheid voor de meeste studenten.

7.2.3 Evocatieve vragen stellen

Het stellen van evocatieve vragen is een zeer bruikbaar instrument om het mystagogische proces in beweging te zetten. Met deze vragen worden vragen bedoeld die beelden en gevoelens oproepen, vragen die een bepaalde (christelijke) werkelijkheidsbeleving wekken en creëren.¹¹² Het zijn vragen die gesteld kunnen worden naar aanleiding van bibliodrama, maar ook tijdens klassengesprekken. Van Campen-de Jong noemt een voorbeeld van zo'n evocatieve vraag: *“Wie zal voor jou een engel zijn en de steen van het graf weghalen en je zo bevrijden? En voor wie zal jij zo'n engel zijn?”*¹¹³ Een ander voorbeeld is de vraag: *“wat is jouw Patmos, hoe ziet dat eruit voor jou?”*¹¹⁴ Daarmee wordt bedoeld: waar voel jij je alleen, misschien zelfs verbannen, weggejaagd? Beide vragen roepen krachtige beelden op en zullen zeker voor studenten die meer visueel ingesteld zijn, diverse gedachten oproepen die hen helpen te komen tot een andere werkelijkheidsbeleving.

Vragen als deze passen goed in een godsdienst/ethiek les, omdat ze helpen om eeuwenoude verhalen en taal heel dichtbij de student te brengen. De verhalen van de myste en de verhalen van de bijbel komen zo bij elkaar. Er vindt als het ware een horizonversmelting plaats, waardoor de afstand tussen oude teksten en moderne mensen wordt overbrugd.¹¹⁵ Bovendien doen dit soort vragen recht aan het reflectieve aspect wat nodig is om te komen tot een overgang naar een nieuw ontwikkelingsfase. Het daagt studenten uit om een eigen positie in te nemen en op zoek te gaan naar dat wat er voor hen werkelijk toe doet.

7.2.4 Spirituele autobiografie, geestelijk dagboek of brief

Om studenten in hun eigen veilige omgeving bezig te laten zijn met hun mystagogische proces, zijn de spirituele autobiografie, een geestelijk dagboek of een brief bruikbare hulpmiddelen. Een beroemd voorbeeld van een spirituele autobiografie is de *Confessiones* van Augustinus¹¹⁶. Hierin stelt hij zichzelf vragen over God en over zijn relatie tot Hem. Hij blikt terug op zijn leven, reflecteert op de wijze waarop God in zijn leven aanwezig is geweest en op zijn eigen handelen daarin. Het doel van de *Confessiones* is mede dat er een “*bewustwording [plaatsvindt] van Gods scheppende vormkracht*”¹¹⁷ Voor Augustinus bleek uiteindelijk dat het beschrijven van deze queeste eigenlijk Gods zoektocht naar hem bleek te zijn, in plaats van zijn zoektocht naar God.¹¹⁸ Zo komen Gods werk en de menselijke zoektocht op wonderlijke wijze samen.

Dat is precies wat het ook voor een student van het Menso Alting kan betekenen: een bewustwording van de wijze waarop God transformerend bezig is in het leven van de student en daarnaast een reflecteren op de eigen rol daarin. Van studenten wordt verwacht dat zij een autobiografie schrijven in het kader van het proces rondom coaching en persoonlijke vorming. De spirituele component zou daarbij van grote meerwaarde kunnen zijn en in ieder geval het mystagogische proces kunnen versterken, omdat hiermee gezocht wordt naar Gods presentie in het leven van de student. Het gaat daarbij niet om de juiste woorden,

In aangepaste vorm kan de docent ook van de student vragen gedurende een bepaalde periode een geestelijk dagboek bij te houden en daarop te reflecteren. Waaijman doet de suggestie om een tijd lang dagelijks een lege pagina voor zich te nemen, daarboven het woord “God” te schrijven, vervolgens stil te zijn en dan datgene op te schrijven wat naar boven komt.¹¹⁹ Dit kan van alles zijn: een gebed, lofprijzing, vraag, uitroep, een leeg blad, enz.

Tenslotte zou men er voor kunnen kiezen om een spirituele brief te schrijven: een brief waarin iemand zijn geestelijke ervaringen deelt met een ander. Dat kan een medestudent zijn, een fictief iemand, God zelf, enz. In al deze methoden gaat het om de vraag hoe God en de student op elkaar betrokken zijn en hoe er al dan niet sprake is van geestelijke omvorming. Deze geestelijke ervaringen kunnen ook bestaan uit het ontberen daarvan. Dat dit wellicht het geval is, wil niet zeggen dat deze werkvormen niet langer een mystagogisch karakter dragen, omdat daarmee nog steeds een werkelijkheidsvisie wordt aangedragen.

7.2.5 Levensloopinterview

Het levensloopinterview is een mooie methode die helpt om onder woorden te brengen wat de rol van God is (geweest) in het leven van de student. Het is vergelijkbaar met de autobiografie, zij het in interviewstijl. De interviewer leidt de student met (evocatieve) vragen door zijn leven heen en staat stil bij datgene wat God heeft gedaan in het leven van de student. Deze methode is minder geschikt voor de lessen godsdienst en zal gezien de enorme tijdsinvestering beter passen in een pastorale context of in persoonlijke coachgesprekken met de student. Dat laatste zou betekenen dat mystagogie ook buiten de kaders van de lessen ethiek/godsdienst gaat plaatsvinden op het Menso Alting. Alhoewel ik daar zeker mogelijkheden voor zie, valt het buiten dit onderzoek om daar op deze plek dieper op in te gaan.

7.3 Conclusie

Er is gezocht naar een benadering die aansluit bij de gecompliceerdere beginsituatie waarin de student van het Menso Alting zich bevindt en toch het diepe zielsniveau van de student raakt. Daarbij is tevens rekening gehouden met de huidige tijdsgeest en de mogelijkheden die er zijn binnen het Menso Alting. Een mystagogische benadering in de klas begint bij de houding van de docent en in de interactie die plaats vindt tussen hem en de myste.¹²⁰ Het vraagt allereerst om oprechte betrokkenheid van de docent bij zijn student. Daarnaast zijn er diverse methodes beschikbaar die hij kan gebruiken om zijn mystagogische benadering kracht bij te zetten. Niet alle methodes zijn daarbij even geschikt om te gebruiken op het Menso Alting. Methodes die wel goed bruikbaar zijn, zijn o.a.:

- meditatie (eventueel met behulp van muziek, woorden, beelden of bijbelteksten)
- bibliodrama
- het stellen van evocatieve vragen
- een spiritueel dagboek of brief
- een spirituele autobiografie
- in aangepaste vorm: een levensloopinterview

Deze lijst is niet volledig. Het is een aanzet tot verdere doordenking en ontwikkeling van instrumenten en methodes. Het toont in ieder geval aan dat het zeer goed mogelijk is om, ook onder studenten die in een lastige fase van hun leven zitten, een mystagogische benadering te gebruiken op het Menso Alting, zonder daarbij voorbij al teveel aanpassingen te doen aan de huidige vorm. Spiritualiteit en mystagogie blijken op vrij natuurlijke wijze te integreren in het onderwijs op het Menso Alting en leveren een waardevolle bijdrage aan de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van de student.

8 Conclusie

De lijn die ik in dit onderzoek gevolgd heb, laat zich indelen in een aantal fasen. In de eerste fase heb ik vastgesteld wat het eigenlijke onderwerp van deze studie was, namelijk spirituele ontwikkeling op het Menso Alting. De levensbeschouwelijke en persoonlijke vorming van de student zijn beide belangrijke thema's op deze school. De hoofdvraag die ik stelde was op welke wijze spiritualiteit kan bijdragen aan de ontwikkeling van deze levensbeschouwelijke identiteit van studenten. Gedurende dit literatuuronderzoek is duidelijk geworden dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de student verweven is met het begrip spiritualiteit. Het begrip spiritualiteit heb ik omschreven als:

het proces waarbij de mens actief zoekend naar de ervaring van het aanwezig zijn van God in zijn leven, zich bereid verklaart zichzelf over te willen geven aan Gods transformerende werk, zich daar voor inspanst, laat inspireren en toerusten door Gods Geest, waardoor er in hem, tot op zielsniveau, een verandering plaatsvindt welke betrekking heeft op de driehoek God, mens en wereld. In het nu volgende hoofdstuk wil ik nagaan of spiritualiteit een plek kan krijgen in het onderwijs op het Menso Alting en wat de meerwaarde er van is.

Spiritualiteit is de praxis van het geloof van de student. Spiritualiteit gaat verder dan kennis, omdat abstracte kennis zelf dusdanig op zichzelf kan komen te staan, dat het zoeken naar de levende relatie met God daarmee veronachtzaamd zou kunnen worden.¹²¹ Kennis heeft terecht een belangrijke plek in het ethiek- en godsdienstonderwijs, maar het risico bestaat dat kennis een afgod wordt die alleen maar verder van God afleidt.¹²² Dat is ook in het onderwijs het geval met godsdienstonderwijs. Spiritualiteit wil de balans in dit alles terugbrengen en aandacht hebben voor de student als geheel: met zijn hart, hoofd, ziel en lichaam. Een spirituele benadering wil helpen de geestelijke weg die de student gaat, helder in kaart te brengen en inzicht te bieden in die processen die het gaan van deze geestelijke weg bevorderen of bemoeilijken.

Er is voor gekozen om spiritualiteit holistisch te benaderen. Daarmee is de student met zijn hele wezen betrokken bij zijn rol in het ontwikkelen van zijn relatie tot God, zijn medemens en zichzelf. Het draagt bij aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling doordat de student een beter beeld krijgt van wie hij zelf is, wie God is, wie zijn medemens is en hoe deze zich tot elkaar verhouden. Waar hindernissen worden aangetroffen in deze ontwikkeling, mag gewerkt worden en waar mooie dingen aangetroffen worden, mag uitgebouwd of gepolijst worden.

De tweede fase van het onderzoek betrof het nadenken over onderwijsvisie en de meerwaarde die spiritualiteit daarin kan bieden. Spirituele ontwikkeling expliciet een plek geven in het godsdienst/ethiekonderwijs helpt de visie van het Menso Alting stevig vorm te geven, doordat studenten als professional en als persoon bezig zijn met het zoeken naar een antwoord op de vraag hoe Gods verhaal en zijn eigen verhaal op elkaar betrokken zijn. Met deze ervaring mag de student vervolgens zijn weg zoeken in deze wereld en op die wijze ook een verschil maken. Daarnaast is met behulp van het model van Bateson aangetoond dat spiritualiteit een wezenlijk onderdeel is van de gehele ontwikkeling van de student, daarop een belangrijke invloed heeft en daarom ruimschoots aandacht verdient.

Spiritualiteit een plek geven in het ethiekonderwijs op het Menso Alting betekent een uitdaging voor zowel de docent als de student. Dat typeert de derde en de vierde fase van de scriptie. De ontwikkeling van de 3^e naar de 4^e fase zoals Fowler die beschrijft, gaat niet zonder slag of stoot. Omdat uit de omschrijving van het begrip spirituele ontwikkeling bleek dat er sprake is van een aantal hindernissen die genomen dienen te worden, riep dit de vraag op waar de student dan tegen aan zou gaan lopen en welke benadering dit van de docent zou vragen. De beginsituatie van de student is in beeld gebracht en dit bleek er een te zijn, waarin de thema's loslaten, angst, kwetsbaarheid, veiligheid, reflectieve vaardigheden, kennis, motivatie en zelfvertrouwen dominant zijn. Van de docent vraagt dit agogische vaardigheden als het in kaart brengen van weerstandskrachten en veranderkrachten, alsmede coachingsvaardigheden en doceervaardigheden die helpen deze hindernissen te overwinnen. Al deze

competenties zijn verwoord in het competentieprofiel zoals dit is opgesteld door het Menso Alting. Wat hierin niet is opgenomen, is een spirituele competentie. Deze competentie heeft betrekking op het mystagooch zijn in de klas, wat vraagt om specifieke vaardigheden. Daarbij valt te denken aan¹²³:

- het begeleiden van iemand zodat hij zelf betekenis ontdekt aan een spirituele ervaring die hij opdoet
- het aanreiken van een christelijke werkelijkheidsvisie door bijvoorbeeld methodes als bibliodrama in te zetten
- het helpen van studenten om bijbelverhalen te vertalen naar hun eigen leven
- het stellen van evocatieve vragen
- het aanreiken van een christelijke werkelijkheidsvisie, waarbij iemand leert ervaren dat God zich ook vandaag de dag nog laat ontmoeten
- het helpen oproepen en/of duiden van een spirituele ervaring¹²⁴
- het wakker roepen van beelden, gevoelens, inzichten, enz.¹²⁵

De docent moet zijn rollen als schatbewaarder, tuinier, herder, gids en priester inzetten, om zo een klimaat te creëren waarin daadwerkelijk vorm gegeven kan worden aan spirituele ontwikkeling. Mijn aanbeveling zou dan ook zijn om deze rollen en de spirituele competentie verder uit te werken en in het competentieprofiel op te nemen, zodat er op verantwoorde, professionele wijze vorm gegeven kan worden aan de ontwikkeling van deze spirituele competentie.

De vijfde van dit onderzoek concentreerde zich op de vraag op welke wijze dit alles geïmplementeerd kan worden in het onderwijs op het Menso Alting. Er is een vertaalslag gemaakt naar het hier en nu, daarbij rekening houdend met de fase waarin de student van het Menso Alting zich bevindt. Als laatste is gekeken naar hoe dit er in de praktijk uit zou kunnen zien. Er is geprobeerd een benadering te omschrijven die rekening houdt met bovengenoemde beginsituatie, en tegelijkertijd het zielsniveau van de student weet te benaderen.

De hoofdvraag van dit onderzoek is daarmee bijna beantwoord. Door het ontwikkelingsmodel van Bateson te koppelen aan levensbeschouwelijke ontwikkeling, wat ik omschreven heb als de christelijke levensvisie van de student en de daarbij behorende praxis, is helder geworden dat aandacht voor spirituele ontwikkeling wel degelijk van grote invloed is op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de student. Door stil te staan bij het diepste niveau, dat van de spiritualiteit en zingeving, ontstaat er een beweging die invloed heeft op alle lagen van de student. De vraag valt dus positief te beantwoorden. Door op dit zielsniveau met de student aan het werk te gaan, is er sprake van veranderingen op alle andere niveaus, waardoor zowel mijn persoonlijke onderwijsvisie als de visie van het Menso Alting meer gerealiseerd kan worden. Door aandacht te besteden aan spirituele ontwikkeling is er een beweging zichtbaar, waardoor de student bewuster in het leven gaat staan en zal veranderen in zijn relatie met God, zijn medemens en de relatie tot zichzelf. Deze beweging neemt de student mee zijn beroep in, waardoor ook dat stuk van de visie van het Menso Alting een plek kan krijgen. Zo bezien wordt spiritualiteit een onderdeel van de gereedschapskist met competenties die de student met zich meedraagt.

Nawoord

De conclusies van dit onderzoek nodigen uit om met studenten intensief op zoek te gaan naar de manier waarop hun verhaal en Gods verhaal samen komen. Ik zie daar voor mij zelf een geweldige uitdaging in en ben nog meer gemotiveerd geraakt om het mysterie van Gods genade samen met jonge mensen te onderzoeken, te proeven, toe te passen en te delen met anderen. Mijn wens en gebed is dat het Menso Alting, maar ook andere christelijke scholen, Jezus Christus centraal (blijven) stellen in hun visie en in hun benadering van de studenten. Ik ben er van overtuigd dat die benadering, op een positieve wijze, diepe sporen achterlaat op zowel de studenten die de school verlaten en de wijde wereld in gaan, als op hen die in contact komen met deze studenten.

Mijn persoonlijke gebed is dat ik bij mag dragen aan die vorming van studenten, en dat zij daardoor steeds meer beelddrager mogen worden van Christus, zodat zij uiteindelijk de woorden van het onderstaande gebed van harte zullen meebidden en uitdragen.

*Heer, maak mij tot een instrument van uw vrede.
Laat mij waar haat is, liefde zaaien,
Waar twijfel is, geloof,
Waar wanhoop is, hoop,
Waar duister heerst, licht,
Waar iemand bedroeft is, vreugde.*

*Laat mij niet zoeken om getroost te worden, maar om te troosten,
Niet om begrepen te worden, maar om te begrijpen,
Niet om bemind te worden, maar om te beminnen.*

*Want door geven ontvangen wij
En door te vergeven krijgen wij vergeving
En door te sterven, worden wij tot eeuwig leven geboren.*

Franciscus van Assisi

Noten

- ¹ Henri Nouwen. *Spiritueel begeleiden. Gids voor de lange weg van het geloof*. Uitgeverij Lannoo, Tielt,
- ² <http://www.whyidentity.nl>
- ³ http://prezi.com/ilrarieb3jfg/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share. Deze prezi is gebruikt in de introductieweek om studenten bekend te maken met de visie die het Menso Alting heeft.
- ⁴ De naam van het vak “ethiek” lijkt te suggereren dat het voornamelijk gaat om het behandelen van ethiek of ethische dilemma’s. Dit is echter niet het geval. Het heeft veelal het karakter van een vormende godsdienstles.
- ⁵ Van der Veen, T. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren (4^e druk)*. Van Gorcum, Assen
- ⁶ ter Horst, W. (1995) *Wijs me de weg!* Kok, Kampen.
- ⁷ “Visie onderwijs, concept”, Menso Alting 2014
- ⁸ Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000, 310
- ⁹ H.J. Bisschops, *Franciscus van Assisi: mysticus en mystagoog*. Van Gorcum, 2008, Assen: 54
- ¹⁰ Robert. C. Solomon. *Spiritualiteit voor sceptici*. Uitgeverij ten Have, Kampen, 2004: 30
- ¹¹ K. Bouwman en Kick Bras red. *Werken met spiritualiteit*. Ten Have 2001, Kampen: 247-253
- ¹² Alister McGrath. *Christelijke spiritualiteit*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2002: 14
- ¹³ K. Bouwman en Kick Bras red. *Werken met spiritualiteit*. Ten Have 2001, Kampen: 17-18
- ¹⁴ Romeinen 1:11; 7:14; 15:27; 1 Corinthiërs 2:13; 2:15; 3:1; 9:11; 10:3-4; 12:1; 14:1; 14:37; 15:44; 15:46; Galaten 6:1; Efeze 1:3; 5:19; 6:12; Colossenzen 1:9; 3:16; 1 Petrus 2:5
- ¹⁵ Opgehaald van <http://www.biblicalminute.com/Corinthians/Spiritual%20Gifts%20Visuals%20A%20B%20and%20C.pdf>
- ¹⁶ K. Bouwman en Kick Bras red. *Werken met spiritualiteit*. Ten Have 2001, Kampen: 15
- ¹⁷ H.J. Bisschops, *Franciscus van Assisi: mysticus en mystagoog*. Van Gorcum, 2008, Assen: 134
- ¹⁸ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Quiëtisme>
- ¹⁹ K. Bouwman en Kick Bras red. *Werken met spiritualiteit*. Ten Have 2001, Kampen: 16
- ²⁰ Marcus 12:30
- ²¹ Van Dale Elektronisch Groot Woordenboek Hedendaags Nederlands, Engels, Frans, Duits. 2007 Van Dale Lexicografie bv
- ²² Heidelbergse Catechismus, vraag en antwoord 21
- ²³ Marcus 12:30
- ²⁴ van Genderen en Velema, *Beknopte Gereformeerde Dogmatiek*. Uitgeverij Kok, Kampen 1993: 538-541
- ²⁵ “...the Greek verb *pistuo* and the Latin verb *credo* permitted writers and speakers to say: “I trust, I commit myself, I rest my heart upon, I pledge alliance.” All of these paraphrases show us that faith is a verb; it is an active mode of being and committing, a way of moving into and giving shape to our experiences of life. They also show us that faith is always *relational*, there is always *another* in faith. “I trust *in* and am loyal *to*...” Fowler, 1995: 16
- ²⁶ Efeze 4:14-32
- ²⁷ Mattheus 5-8
- ²⁸ Galaten 5:22
- ²⁹ Galaten 5:20
- ³⁰ Colossenzen 3:1-17
- ³¹ Arie de Rover. *Leven na de genadeklap*. Buijten & Schippersheijn Motief, Amsterdam 2013: 149
- ³² Dietrich Bonhoeffer. *Navolging*. Uitgeverij ten Have, 2006 Kampen: 13
- ³³ Idem: 14
- ³⁴ Idem: 14-15
- ³⁵ Jesaja 56:1; Hosea 6:6; Micha 6:8

- ³⁶ Nicholas Wolterstorff. *Educating for shalom. Essays on Christian Higher Education*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. 2004: xi-xxi
- ³⁷ Idem: xiii
- ³⁸ Idem: xix
- ³⁹ Filippenzen 2:13; 2 Petrus 1:3-11
- ⁴⁰ Roel Grit, Roelie Guit en Nico van der Sijde. Competentiemanagement. Persoonlijk ontwikkelplan. Noordhoff Uitgevers b.v. Groningen / Houten, 2012: 14
- ⁴¹ Nicholas Wolterstorff. *Educating for shalom. Essays on Christian Higher Education*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. 2004: 23
- ⁴² 1 Petrus 4:8-11
- ⁴³ Nicholas Wolterstorff. *Educating for shalom. Essays on Christian Higher Education*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. 2004: 3-9
- ⁴⁴ Kolossenzen 3:17
- ⁴⁵ Anselm Grün e.a. *Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs*. Uitgeverij ten Have, Utrecht 2012: 36
- ⁴⁶ Prof. dr. W. ter Horst. *Onderwijzen is opvoeden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2012: 15-18
- ⁴⁷ Idem: 19-22
- ⁴⁸ Idem: 2012: 38
- ⁴⁹ Idem: 2012: 44
- ⁵⁰ 1 Kor. 13:1-13
- ⁵¹ Prof. dr. W. ter Horst. *Onderwijzen is opvoeden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2012: 44
- ⁵² Mattheus 18:20
- ⁵³ Efeze 6:10-18; Romeinen 8; Jacobus 4:7; 1 Timotheüs 6:12
- ⁵⁴ Bert Kalkman. *Reformatorisch Dagblad maandag 24 februari 2014*
- ⁵⁵ James W. Fowler, *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. HarperCollins Publishers:179 Inc., New York, 1995: 119-211
- ⁵⁶ Opgehaald van http://nl.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget
- ⁵⁷ James W. Fowler, *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. HarperCollins Publishers:179 Inc., New York, 1995: 179
- ⁵⁸ Idem: 181
- ⁵⁹ S. Ebbens & S. Ettekoen, *Effectief Leren. Basisboek*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, 2005: 148-163
- ⁶⁰ dr. G. van den Brink, drs. M. van Campen & dr. ir. J. van der Graaf (red.) *Gegronde geloof. Kernpunten uit de geloofsleer*. Uitgeverij Boekencentrum, Zoetermeer, 1996: 168
- ⁶¹ J. van Genderen en W.H. Velema, *Beknopte Gereformeerde Dogmatiek*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2003: 120
- ⁶² Idem: 121
- ⁶³ Informatie opgehaald van: <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/mbo/nieuws/17635-hoe-mbo-studenten-beter-stimuleren-tot-zelfreflectie.html>
- ⁶⁴ H.J. Bisschops, *Franciscus van Assisi: mysticus en mystagoog*. Van Gorcum, 2008, Assen: 54
- ⁶⁵ Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000: 857
- ⁶⁶ H.J. Bisschops, *Franciscus van Assisi: mysticus en mystagoog*. Van Gorcum, 2008, Assen: 76
- ⁶⁷ Annemiek van Campen-de Jong. *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, 2009, Zoetermeer: 312
- ⁶⁸ Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000: 857
- ⁶⁹ Idem: 857
- ⁷⁰ S. de Roos (red.) *Supervisie in onderwijs en ontwikkeling. Delen en helen*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten 2010: 66
- ⁷¹ Idem: 68
- ⁷² Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000: 857
- ⁷³ Annemiek van Campen-de Jong. *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, 2009, Zoetermeer: 216
- ⁷⁴ Idem: 75
- ⁷⁵ Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000: 870

- ⁷⁶ Annemiek van Campen-de Jong. *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, 2009, Zoetermeer: 213
- ⁷⁷ Richard R. Osmer. *Practical Theology. An Introduction*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. Michigan, 2008
- ⁷⁸ Opgehaald van <http://www.koers-vo.nl/assets/Martie-Slooter-Vijf-rollen-van-de-leraar.pdf>
- ⁷⁹ Joep Brinkman. *Voor de verandering. Een praktische inleiding in de agogische theorie*. Noordhoff Uitgeverij Groningen/Houten 2013: 59
- ⁸⁰ Competentiemanagement Mens. Intern document Menso Alting: het coachen van studenten
- ⁸¹ Competentiemanagement Mens. Intern document Menso Alting. Competentie 50
- ⁸² Alblas, Endeman & Heinstra. *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Noordhoff uitgevers, Groningen, 2011: 200-203
- ⁸³ Idem
- ⁸⁴ ter Horst, W. (1995) *Wijs me de weg!* Kok, Kampen.
- ⁸⁵ Jan van der Stoep, Roel Kuiper, Timon Ramaker (red.) *Alles wat je hart begeert? Christelijke oriëntatie in een op beleving gerichte cultuur*. Buijten & Schipperheijn Motief, Amsterdam, 2007: 52
- ⁸⁶ Idem 27-42
- ⁸⁷ Idem: 50-68
- ⁸⁸ Idem: 222
- ⁸⁹ Geerligs & van der Veen: *Lesgeven en zelfstandig leren*. Koninklijke van Gorcum, Assen, 2011: 70-82
- ⁹⁰ Peter Teitler. *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2013: 32
- ⁹¹ Victor van Geel. *De orde in orde. Het voorkomen en oplossen van ordeproblemen*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort, 2013: 58-59
- ⁹² Peter Teitler. *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2013: 146-155
- ⁹³ Idem: 60-64
- ⁹⁴ Jan Remmerswaal. *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Uitgeverij Boom Nelissen, Amsterdam, 2011: 110-112
- ⁹⁵ 1 Corinthiërs 3:11
- ⁹⁶ Anselm Grün e.a. *Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs*. Uitgeverij ten Have, Utrecht 2012: 70-71
- ⁹⁷ Peter Teitler. *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2013: 217
- ⁹⁸ Nico Verloop en Joop Lowyck (red.). *Onderwijskunde*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, 2009: 195-205
- ⁹⁹ Geerligs & van der Veen: *Lesgeven en zelfstandig leren*. Koninklijke van Gorcum, Assen, 2011: 80
- ¹⁰⁰ Nico Verloop en Joop Lowyck (red.). *Onderwijskunde*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, 2009: 195-205
- ¹⁰¹ Anselm Grün e.a. *Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs*. Uitgeverij ten Have, Utrecht 2012: 59
- ¹⁰² Peter Teitler. *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Uitgeverij Coutinho, Bussum, 2013: 35
- ¹⁰³ Alblas, Endeman & Heinstra. *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Noordhoff uitgevers, Groningen, 2011: 80-84
- ¹⁰⁴ http://www.no-kidding.nu/feiten_en_cijfers
- ¹⁰⁵ dr. J. C. Borst. *Temptatio et Gaudium*. Uitgeverij Buijten & Schipperheijn, Amsterdam, 2006: 30
- ¹⁰⁶ Deuteronomium 6:6-7; 11:19; Psalm 16:18; 105:4; 119:45, 94; Spreuken 4:21; Lucas 24:53; Efeze 6:18.
- ¹⁰⁷ 1 Thessalonicenzen 5:17-19
- ¹⁰⁸ Lex Boot (red.) *Handboek Christelijke meditatie. Vertrekpunten, wegen en vruchten*. Uitgeverij Boekencentrum, Zoetermeer 2011: 168-174
- ¹⁰⁹ Idem: 117-123

¹¹⁰ Annemiek van Campen-de Jong. *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, 2009, Zoetermeer: 216-219

¹¹¹ Deze grote zaal wordt o.a. gebruikt voor drama, dans, muziek of bijeenkomsten van personeel of studenten.

¹¹² Idem: 103

¹¹³ Idem: 170

¹¹⁴ Een vraag die Henk Stoorvogel, voorganger in de VEZ, stelde tijdens een preek op 1^e paasdag, 20 april 2014

¹¹⁵ Hans Georg Gadamer stelde dat men in gesprek moet gaan met de tekst, waardoor de horizon van de tekst a.h.w. samensmelt met de horizon van de lezer.

¹¹⁶ Een bijbels en deuterocanoniek voorbeeld zijn psalm 73 en Jezus Sirach 51:13-22

¹¹⁷ Kees Waaijman, *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2000: 885

¹¹⁸ Idem: 915

¹¹⁹ Idem: 921

¹²⁰ Idem: 861

¹²¹ Alister MacGrath, *Christelijke spiritualiteit*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2002

¹²² Idem

¹²³ Annemiek van Campen-de Jong. *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, 2009, Zoetermeer: 216-219

¹²⁴ Idem: 286

¹²⁵ Idem

Bibliografie

Alblas, G., Endeman, E. & Heinstra, R. (2011). *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Noordhoff uitgevers, Groningen.

Alli, E.T. (2009). *Godsdienstpagogiek*. Meinema. Zoetermeer.

Bisschops, H.J. (2008). *Franciscus van Assisi: mysticus en mystagoog*. Van Gorcum, Assen.

Boot, L. (red.). (2011). (*Handboek Christelijke meditatie. Vertrekpunten, wegen en vruchten*. Uitgeverij Boekencentrum, Zoetermeer.

Borst, dr. J. C. (2006). *Temptatio et Gaudium*. Uitgeverij Buijten & Schipperheijn, Amsterdam.

Bouwman, K & Bras, K (red). (2001). *Werken met spiritualiteit*. Ten Have, Kampen.

Brink, dr. G. Van der & Campen, drs. M. & Graaf, dr. ir. J. van der (red.) (1996). *Gegrond geloof. Kernpunten uit de geloofsleer*. Uitgeverij Boekencentrum, Zoetermeer.

Brinkman, J. (2013). Voor de verandering. *Een praktische inleiding in de agogische theorie*. Noordhoff Uitgeverij Groningen/Houten.

Campen-de Jong, A. van (2009). *Mystagogie in werking. Hoe menswording en gemeenschapsvorming gebeuren in christelijke inwijding*. Boekencentrum, Zoetermeer.

Dale, van. Lexicografie bv. (2007). *Van Dale Elektronisch Groot Woordenboek Hedendaags Nederlands, Engels, Frans, Duits*.

Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2005). *Effectief Leren. Basisboek*. Noordhoff Uitgevers, Groningen.

Fowler, James W. (1995). *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. HarperCollins Publishers:179 Inc., New York.

Geel, V. van. (2013). *De orde in orde. Het voorkomen en oplossen van ordeproblemen*. Thieme Meulenhoff, Amersfoort.

Genderen, van & Velema. (1993). *Beknopte Gereformeerde Dogmatiek*. Uitgeverij Kok, Kampen.

Grit, R, Guit, R en Sijde, van der N. (2012). *Competentiemanagement. Persoonlijk ontwikkelplan*.

Grün, Anselm e.a. (2012). *Levenslessen. Inspiratiebron voor het onderwijs*. Uitgeverij ten Have, Utrecht.

Horst, prof. dr. W. ter. (2012). *Onderwijzen is opvoeden*. Uitgeverij Kok, Kampen.

Horst, prof. dr. W. ter. (1995). *Wijs me de weg!* Uitgeverij Kok, Kampen.

Kalkman, B (2014). *Reformatorisch Dagblad maandag 24 februari 2014*

McGrath, A. (2002). *Christelijke spiritualiteit*. Uitgeverij Kok, Kampen.

Nouwen, H. (2008). *Spiritueel begeleiden. Gids voor de lange weg van het geloof*. Uitgeverij Lannoo, Tielt.

Osmer, Richard R. (2008). *Practical Theology. An Introduction*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co. Michigan.

Remmerswaal, J. (2011). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Uitgeverij Boom Nelissen, Amsterdam.

Roos, S. de. (red.) (2010). *Supervisie in onderwijs en ontwikkeling. Delen en helen*. Bohn Stafleu van Loghum, Houten.

Solomon, Robert. C. (2004). *Spiritualiteit voor sceptici*. Uitgeverij ten Have, Kampen.

Stoep, J. van der, Kuiper, R & Ramaker, T. (red.) (2007). *Alles wat je hart begeert? Christelijke oriëntatie in een op beleving gerichte cultuur*. Buijten & Schipperheijn Motief, Amsterdam.

Teitler, P. (2013). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Uitgeverij Coutinho, Bussum.

Veen, van der, T. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren (4^e druk)*. Van Gorcum, Assen.

Verloop, N. & Lowyck, J. (red.). (2009) *Onderwijskunde*. Noordhoff Uitgevers, Groningen.

Waaijman, K. (2000). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Uitgeverij Kok, Kampen.

Wolterstorff, N. (2004). *Educating for shalom. Essays on Christian Higher Education*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co.