

Bibliodrama: een bijdrage aan levensbeschouwelijke identiteitsconstructie en levensoriëntatie van kinderen vandaag

Jean Agten

Gepubliceerd als: Agten, J., *Bibliodrama, een bijdrage aan levensbeschouwelijke identiteitsconstructie en levensoriëntatie van kinderen vandaag*. In Hermans, C., & Van der Zee, T., (red) *Het verhaal gaat verder. Religieuze verhalen ter sprake in de klas en op school*. Pp.123-154. Budel 2008.

Inleiding

Bij het hanteren van bijbelverhalen in het onderwijs worden veel vragen gesteld. Voor de ene betekent bijbel een onoverkomelijke noodzakelijkheid, voor de ander werkt de bijbel eerder belemmerend in het levensbeschouwelijk leerproces, ondermeer voor niet-gelovige en andersgelovige kinderen in de school. Sommigen begeleiders in het onderwijs instrueren de bijbel het liefst van kافت tot kافت en naar de letter, anderen werken slechts met opstapverhalen en actualisaties. Velen bewandelen allerlei wegen daartussenin. Bibliodrama als methode lijkt daarin een soort van gulden middenweg te bewandelen. Is dat zo? Op het eerste gezicht werkt bibliodrama als methode harmoniserend. Kinderen vinden toneel en drama boeiend en zo krijgt ook de bijbel toch een plaats in hun leven, en tegelijk krijgen ze de ruimte om het eigen begrip van het bijbelverhaal uit te spelen, zodat ook andersgelovige kinderen hun visie en identiteit kunnen vormgeven. Toch is werken met bijbelverhalen via bibliodrama allerminst vanzelfsprekend en zo eenvoudig als het lijkt. In deze bijdrage wordt in paragraaf 1 bibliodrama als begrip omschreven voor hen die er niet vertrouwd mee zijn en om het voldoende breed te beschouwen. Omdat bibliodrama gezien wordt in het kader van levensbeschouwelijke identiteitsconstructie en levensoriëntatie (van kinderen) worden in paragraaf 2 elementen van visie beschreven over levensbeschouwelijke identiteit vandaag. Paragraaf 3 belicht een aantal bijdragen van bibliodrama aan de levensbeschouwelijke identiteitsopbouw van kinderen. Na deze algemene beschouwingen wordt in een uitgebreide paragraaf 4 de eigen inbreng van bibliodrama als methode stap voor stap geconcretiseerd aan de hand van een bijbelverhaal en voorzien van voorbeelden uit spelervaringen met kinderen. Tot slot worden in paragraaf 5 enkele besluiten voor het onderwijs en de school geformuleerd met betrekking tot bibliodrama en levensbeschouwelijke identiteitsconstructie en levensoriëntatie.

1. Omschrijving van bibliodrama

Bibliodrama is geen éénduidige term. Het is een 'gegroeid' woord wat meerdere betekenissen omvat. In het woord 'biblio-drama' verwijst het woord 'biblio' naar de bijbel. Het woord 'drama' betekent letterlijk: handeling of gebeuren. Bibliodrama is het spelenderwijs tot leven brengen van een bijbeltekst(fragment). 'In het bibliodrama gaat het om het in actie (om)zetten van een bijbeltekst(fragment). Het uitspelen, het dramatiseren van een bijbelverhaal gebeurt door inleving, uitbeelding, spel, dialoog, rolverkenning en hanteert werkvormen uit psychodrama, sociodrama en theater'. (Agten, 1995). De deelnemers kiezen op vrije basis en naar eigen aanvoelen een personage uit een verhaal en geven dit met eigen lijf en leden gestalte. Hierbij handelt het niet om het letterlijk naspelen van een bijbelverhaal, evenmin om het tot expressie brengen van opgelegde en

voorgeprogrammeerde rollen. De spelers maken naar eigen inzicht en beleving gebruik van elementen uit de tekst. De verhaalfiguur of situatie wordt ingekleurd door hun eigen verstaanswijze. De bijbelse personages worden mede vorm gegeven door de eigen persoonlijkheidskenmerken en verhoudingswijzen van de speler, diens eigen waarden, twijfels, verlangens, oriëntaties of inspiraties. Dit gebeurt in interactief samenspel met andere spelers. Daardoor ontstaat een beter begrip van de invulling en betekenis van de eigen gespeelde bijbelrol en die van de andere medespelers. Doorheen de spelbelevingen en handelingen van de deelnemers komen de gestolde betekenissen van bijbelverhalen geactualiseerd tot leven. Het eigen persoonlijk en maatschappelijk leven wordt aangesproken en mogelijk doorleefd, verbeeld, verruimd, verdiept en geïnspireerd doorheen het spel met de bijbel. Diepere lagen van het leven van de deelnemers worden aangesproken en in confrontatie gebracht met de bijbeltekst. De tekst zelf staat onder de invloed en interpretatie van de actuele werkelijkheid zoals die zich in het leven van de spelers en hun zelfverstaan aandient. Bibliodrama wordt bemiddeld door een spelbegeleider die de open communicatie tussen de bijbeltekst en de deelnemers bewerkt en verzekert. Hij helpt de spelers uitdrukking te geven aan hun zinvinding en zingeving in samenspel met de groep binnen de interpretatiecontext van de bijbeltekst. Na het spel wisselen de deelnemers hun spelervaringen uit en ook de relaties en verbanden die ze in het eigen (geloofs)leven herkennen, in functie van meer bewustwording, identiteit en levenoriëntatie. De gespeelde betekenisvelden worden nadien terug met de oorspronkelijke bijbeltekst in gesprek gebracht.

De inzichten van de godsdienstpsycholoog Sundén (1966) stellen dat het leren opnemen van rollen uit verhalen van religieuze tradities een belangrijke voorwaarde is voor het opdoen van religieuze ervaringen. Ignatius van Loyola reeds trachtte zich in zijn 'Geestelijke Oefeningen' in te leven in en te vereenzelvigen met bijbelse figuren en ontwikkelde daar doorheen een hoogstaande spiritualiteit. Bibliodrama gaat in zijn sporen nog een stap verder dan de inleving en mentale verplaatsing in een bijbelse rol met .name. door de toevoeging van handelingen, gedragingen en (ver)houdingen via expressie, experiment en exercitie. Doorheen bibliodrama kan de mens verdieping vinden op het cognitieve niveau (zingeving), het emotionele niveau (zinbeleving) en op het experiëntiële niveau (zinvinding). Doorheen het 'spelend dramatisch' doorleven van 'bijbel(verhaal)teksten' verbindt de mens zijn bestaansontwerp met aspecten van een zingevende traditie. Binnen de context van hun persoonlijke biografische ervaringen ontstaat in bibliodrama voor de deelnemers de mogelijkheid om de eigen geraaktheid door zin en betekenis, bevrijding of heelheid, door sporen van het Geheim in het actuele leven te verbinden met beelden en verhalen uit de traditie.

Er zijn vele doelen, methoden, speelwijzen en vormen in bibliodrama. Er is persoongericht of meer groepsgericht bibliodrama; bibliodrama waarin de bijbel centraal staat of meer het persoonlijk leven; bibliodrama dat de geloofsgroei en de (kerk)gemeenschapontwikkeling tot doel heeft of zich opent op elke levensbeschouwing of interreligieuze communicatie. Er is bibliodrama in therapievorm of uitgewerkt als een theater en zelfs beide zoals in het 'Playback bibliodrama and theater'. Bibliodrama wordt gehanteerd in bijbelonderzoek en exegese, in vele vormen van pastoraat, catechese, godsdienstonderricht, vorming, kunst, meditatie...zowel voor kinderen en jongeren als voor volwassenen of ouderen. Bibliodrama is dus een term die vele ladingen dekt. De begeleidervaardigheden, de nagestreefde doelen, de diepgang zijn mede bepalende factoren in de begripshantering. De concretisering, duidingen en conclusies verderop in deze bijdrage hebben dus niet noodzakelijk betrekking op alle vormen van bibliodrama.

2. Levensbeschouwelijke (religieuze, godsdienstige) identiteitsconstructie

Om de zin en betekenis van bibliodrama voor de levensbeschouwelijke, religieuze en /of godsdienstige groei van kinderen en jongeren vandaag goed in te schatten, is reflectie over de inzichten in identiteitsontwikkeling en levensoriëntatie als doel van bibliodrama noodzakelijk. De

persoonlijke identiteit van een kind (mens) moeten we niet langer beschouwen als een (voor)gegeven identiteit, niet louter als een kern van het menselijk wezen dat als een zaad dient uit te groeien en zich te ontwikkelen of ontwikkeld te worden. Persoonlijke identiteit komt tot stand via een continu proces van constructie en deconstructie van betekenisverlening door het kind, de jongere zelf in een participatie met anderen door socio-culturele activiteiten en processen van individuen en gemeenschappen. Ze ontwikkelen de eigen identiteit binnen een netwerk van ervaringen, betekenisgeving, relaties, waarden, houdingen en normen, daartoe uitgedaagd door ouders, familie, leerkrachten, medeleerlingen, die functioneren in een bepaalde omgeving, maatschappelijke stromingen en beïnvloedingssferen. Persoonlijke identiteit wordt narratief en communicatief ontwikkeld en voltrekt zich in samenspel met de sociaal-culturele en levensbeschouwelijk diverse werkelijkheid. Wat voor de menselijke identiteit in zijn algemeenheid wordt aangegeven geldt ook voor de levensbeschouwelijke, religieuze of godsdienstige identiteit in het bijzonder. Levensbeschouwelijke (religieuze, godsdienstige) identiteit is geen louter natuurlijk gevolg van een onderdompeling in een bestaande levensbeschouwelijke praktijk of organisatie. Het is een dynamische identiteit mede als vrucht van zelfbepaling en eigen creativiteit. Daarvoor maakt de mens bewust en onbewust gebruik van de opvattingen, waarden, houdingen en visies uit zijn omgeving, dichtbij en veraf. Toch ligt ook bij overname de nadruk op vrije keuze en eigen verantwoordelijkheid. In vrijheid én in dialoog met de eigen omgeving en haar tradities gaat het moderne individu op zoek naar datgene wat hem of haar ten diepste beweegt en wordt mede auteur en co-constructeur van zijn eigen identiteit. Deze stellingen vragen om wat meer toelichting.

Ouders en kinderen, scholen en gemeenschappen zijn getekend door de levensbeschouwelijke veelstemmigheid om hen heen. Binnen deze realiteit leren kinderen en jongeren (en ook volwassenen) hun identiteit kennen en construeren in verscheidenheid. Ze ontlenen hun (voor)beelden aan de omgevende aanwezige diversiteit in de concrete 'anders' levende (jonge) mensen en situaties van de leefomgevingen. Er zijn dus vele stemmen die opklinken 'in' de eigen identiteit van mensen. In dit opzicht kunnen we beter spreken van kinderen die drager zijn van meervoudige identiteiten (Vandenbroeck, 1999) en van meerdere brokstukken of onderdelen van levensbeschouwelijke visies. De identiteitsconstructie is niet langer voorgegeven en gedicteerd door één heersende levensbeschouwelijke stroming. Elke levensbeschouwing afzonderlijk presenteert zich altijd in plaatselijke tinten en verschijnt slechts in onderdelen, steeds persoonlijk ingekleurd zowel in voorstelling als in waarneming. Niet alleen in de macroverbanden maar ook in het kleine gezinsmilieu verschijnt levensbeschouwelijkheid in een kleurig meervoud. Kinderen zijn daardoor geen dragers meer van één levensbeschouwelijke identiteit, maar hun identiteit is fundamenteel meervoudig van samenstelling omdat deze meervoudigheid van bij aanvang in gezin en maatschappij is meegegeven en vaak onuitgesproken functioneert in een veelheid van onbewuste kaders. Er zijn wel kaarten en gidsen in levensbeschouwelijke landschap aanwezig. Maar niet iedereen loopt aan de hand van wegwijzers of achter een opgestoken levensbeschouwelijke paraplu (gids) door de stad van het leven. Levensbeschouwelijke identiteit wordt niet enkel bepaald door deze diversiteit aan bestaande levensbeschouwelijke brokstukken. Ze is een product van mede auteurschap van het individu, gevormd in de co-constructie van een eigen dynamische en in beweging zijnde identiteit. Deze co-constructie moet tegelijk gezien worden in een permanente dialoog en gerichtheid op de meerstemmige 'ander' en de meerstemmige gemeenschap(pen) en beïnvloedingssferen (Hermans, 2002).

De constructie van een eigen levensbeschouwelijke identiteit verloopt van aanvang af als een communicatief proces. Vooreerst als een gesprek met de vele stemmen 'in' het kind zelf. Voor de constructie van identiteit betekent dit: het beluisteren van de eigen meerstemmigheid (er zijn vele stemmen in jezelf die je aanspreken, oproepen of waarschuwen) of anders gezegd: leren zicht krijgen op de veelkleurige brokstukken van puzzels of mozaïeken aan levensbeschouwelijkheid die je mettertijd rondom je hebt verzameld. (Agten, 2007). Identiteitsontwikkeling is niet langer enkel voor te stellen als een rechte lijnige ontwikkeling in opeenvolgende fasen tot een voorgegeven model,

zoals in de opvattingen van Piaget, Fowler, Kohlberg e.a.. Kinderen en jongeren zijn actief constructeur van levensbeschouwelijke identiteit. Door het betekenis geven en vertellen van hun eigen verhaal(fragmenten) hierover brengen kinderen structuur en samenhang en maken ze (voorlopige)verbindingen met grotere (verhaal)contexten en zoeken zij naar meer afstemming, richting en oriëntatie. Naast de ‘innerlijke’ communicatie als belangrijk onderdeel van de identiteitsconstructie, draagt dit leerproces, volgens de inzichten van Vygotsky, belangrijke ‘sociale’ kenmerken en spreken we op een tweede niveau van kinderen en jongeren als co-constructeurs van de eigen identiteit. Deze constructie, het samenstellen van de eigen puzzel of mozaïek van identiteit verloopt uitgesproken in een geactiveerde en (on)bewuste vergelijking en uitwisseling met anderen in een proces van aanhoren, verkennen, bevragen, aannemen, kopiëren, verwerpen, herformuleren, vernieuwen, samenvoegen en uiteenhalen..... Het ontstaat in een wederzijds bij elkaar op verhaal komen. Wil dit interactief co-constructieproces niet beperkt blijven tot de optelling van wat de verschillende individuen hebben opgenomen aan beelden en brokstukken identiteit, dient het zich te verrijken met wat de markt en de wereld te bieden heeft aan opvattingen en levensbeschouwelijke praktijken. Er is geen identiteit zonder diversiteit. Identiteit moet niet beschouwd worden als het afschermen voor andere identiteiten, maar als een speelruimte (narthex, agora) om je eigen kracht en je eigen inspiratie scherper te (laten) zien en te verruimen. Dit verrijkingsproces dient niet begrepen te worden als een opsomming van een vrijblijvende veelheid aan mogelijkheden (informatie over levensbeschouwelijke stromingen), maar als een aansluitend aanbod van mogelijke groei en constructiekansen, zgn. zones van naaste ontwikkeling, zoals Vygotsky ze benoemd, waaruit elk individu (in co-constructie en overleg met anderen) kan kiezen. Binnen het kader van een rijk en veelzijdig inhoudelijk aanbod horen ook de levensbeschouwelijke praktijken (belevingen, handelingen, houdingen). Niet alleen oude, maar ook de actuele symbolen van zich ontwikkelend religieus bewustzijn spelen een actieve rol naast manifestaties van hedendaagse (her)nieuw(de) levensbeschouwelijke stromingen.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen en jongeren geen kant en klare modellen van levensbeschouwelijke identiteiten tot de hunne maken. Ze construeren ook eigen beelden door met elkaar daarover in communicatie te gaan en veranderen daarmee hun actuele levensbeschouwelijke taal en visie wanneer deze ook ‘sociaal en maatschappelijk relevant en betekenisvol zijn in de eigen leergroep, peergroep en leefomgeving’. (Hermans, 2005)

In de vorming van levensbeschouwelijke identiteit bij kinderen wordt de participatie aan één levensbeschouwing nog (te) vaak vooropgesteld als enige aangewezen leerwijze voor kinderen. Dat co-constructeurschap begint niet pas op de leeftijd van jongvolwassenheid. Te lang is vastgehouden aan het idee dat de mogelijkheden van symbolisering en interpretatie vooral bij jongeren en adolescenten te situeren vielen. Recent wetenschappelijk onderzoek van Henckens, De Boeck, en Pollefeyt (2008) toont aan dat het beperken van de identiteitsopbouw van kinderen tot louter participatie aan bestaande levensbeschouwelijke praktijken te kort zou doen aan hun aanwezige maturiteit, daar 11-12 jarigen zelf in staat blijken om aangeboden levensbeschouwelijke vragen hermeneutisch te beschouwen, zelfstandig te interpreteren en te communiceren. Waarmee een voldoende aantal voorwaarden verstrekt zijn voor de mogelijkheden van interactieve co-constructie van levensbeschouwelijke identiteit en levensoriëntatie door kinderen.

3. Bijdrage van bibliodrama aan de levensbeschouwelijke identiteitsconstructie en levensoriëntatie van kinderen vandaag

Op welke wijze draagt bibliodrama bij tot de opbouw van levensbeschouwelijkheid van het individu en de samenleving in een multireligieuze maatschappij met vele a-religieuze strekkingen? Er worden in de vier volgende onderdelen meerdere aspecten van mogelijke werkterreinen samengebracht waarop bibliodrama hierin een actieve rol kan vervullen zonder daarin de enige te

willen zijn. De kracht van bibliodrama ligt onder andere in het biografisch narratief en hermeneutisch communicatief karakter, het inductief proces en de mogelijkheden om zowel binnen een christelijke als in een multi-levensbeschouwelijke context te functioneren.

3.1 Een ervaringsbetrokken metaforische benadering van levensbeschouwelijkheid

Kinderen en jongeren groeien op in een multiculturele en multi-levensbeschouwelijk gekleurde maatschappij waarin de zin en de plaats van 'levensbeschouwing' ter discussie staat. Bestaande levensbeschouwingen worden uit de openbaarheid teruggedrongen naar de privésfeer. In een rationele technologische maatschappij is religie taboe geworden en wordt levensbeschouwelijkheid niet langer (h)erkend als dat onlosmakelijk deel van het menselijk functioneren waarin de vraag naar betekenis en zin van het handelen gesteld en bereflecteerd wordt. Toch is deze vroegere levensbeschouwelijkheid met zijn grote en kleine, verbrokkelde, verouderde, vermengde of vernieuwde verhalen her en der nogikbaar, bij wijlen fanatiek aanwezig. Vandaag staat de eigen persoonlijke ervaring voorop, de mens en zijn individuele beleving van de werkelijkheid. Het begrip 'zin-geving' is een populaire term geworden. De mens wil zelf betekenis en vorm geven aan zijn eigen bestaan, los van voorgegeven instructies en levensconcepten. Na een periode van afwijzing van het levensbeschouwelijke groeit de aandacht voor existentiële vragen, zelfontplooiing, ethiek, spiritualiteit en mystiek. Mede in dit spoor heeft het 'ietsisme' een hoge vlucht genomen tezamen met vele oude en nieuwe religieuze praktijken en onderdelen van religieuze belevingen en (magische) rituelen als antwoorden om de nood aan levensoriëntatie en identiteit uitdrukking te geven. Dit alles maakt het voor een individu binnen dit spanningsveld moeilijker om zich een levensbeschouwelijke identiteit eigen te maken, die een effectieve bijdrage levert aan een zinvolle levensoriëntatie en identiteitsconstructie in een maatschappelijk betekenisvolle context. Een kritische filosofische benadering en (her)situering van levensbeschouwing in de werkelijkheid is hier wenselijk. Bijkomend (en hier heeft bibliodrama een uitgesproken en betekenisvolle bijdrage) heeft levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling een inductieve, ervaringsbetrokken, levensnabije en persoonlijke aanpak nodig als antwoord op de in het persoonlijk leven gestelde vraag naar identiteit en oriëntatie. Mede aangevuld door een beeldende en metaforische benadering die de mens in staat stelt om de eigen biografische verhalen in co-constructie verder vorm te geven. Geen naïeve narrativiteit, geen oude geschiedenissen, maar een hedendaagse, creatieve, ludieke, experimenterende beeldtaal die, zoals Ricoeur stelt, door de kritiek is heengegaan en die eigen ervaringen in nieuwe taal omzet en oude beelden actualiseert. Het gaat om een interactieve communicatiewijze die mede verloopt via verhalen, kunst, spel, verbeelding en dramatisch-dansante doorleving. Ze dient aansluiting te vinden bij zowel cognitieve en emotionele leerprocessen als bij het al doende vaardig worden in handelingen en (leven)houdingen. Iedere mens bouwt zijn identiteit uit op basis van bepalende beelden en symbolen, rituelen en handelingen. Deze zijn de ankerpunten of de dragers van zin en betekenis in het leven van mensen. Symbolen kunnen heel actueel en partieel zijn voor de individuele identiteit en de eigen levensoriëntering. Toch hebben mensen om hun verbondenheid met anderen, de gemeenschap of de wereld te tonen herkenbare, bestaande beelden nodig met een gedragen betekenis, willen zij ook hun verbindingen met hun wortels in het verleden leren kennen en aan anderen kenbaar maken. Een mens bedient zich van heden, toekomst én verleden om zijn identiteit te situeren. Zonder zijn geschiedenis krijgt de mens geen bestaan. Levensbeschouwelijke tradities dragen beeldmateriaal, verhalen en ervaring mee om dit identiteitsproces en levensoriëntering te stimuleren en te voeden. Oude en gestolde verhalen en symbolen komen in bibliodrama actief tot leven in de eigen actualiteit van de mens. Tegelijk helpen ze de mens, zichzelf in zijn hier en nu situatie te overstijgen en plaatsen hem in een perspectief van on-eindigheid waarnaar de beelden en levensbeschouwelijke verhalen verwijzen.

3.2 Bijbel verhalen en de hermeneutische weg van bibliodrama

Bibliodrama is in de eerste plaats bedoeld als een doorleefde ontmoeting met de bijbel in functie van de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van elk mens. Het kadert in een hermeneutisch-communicatief proces waarbij levensbeschouwelijke traditie en menselijke ervaring op een diverse wijze met elkaar in gesprek gaan. In de hermeneutiek (oorspronkelijk betekent het: het uitleggen of interpreteren van de bijbeltekst) gaat het om de wijze waarop wij naar de werkelijkheid kijken, deze beleven en betekenis geven. Het is een proces van 'tot verstaan komen' van onszelf en de mensen, situaties, objecten of handelingen om ons heen. 'Hermeneutiek is de kunst van het luisteren' zegt Gadamer. Luisteren en trachten te verstaan. Daarbij moet een mens ook zelf 'op verhaal komen', zijn eigen verstaan, zijn eigen verhaal vertellen. Leven betekent: de wereld interpreteren, ons leven uitleggen. Wie over zijn leven kan vertellen, in zijn eigen verhaal, speelt een betekenisvolle rol, hij wordt gehoord en gezien. Hij neemt actief deel aan zijn eigen versie van zijn geschiedenis en aan de werkelijkheid. In bibliodrama beluistert een deelnemer het bijbelverhaal, laat er zich gevoelsmatig door raken, schrijft zich al spelend in een verhaal in, interpreteert het verhaal op eigen wijze, en drukt het uit in woord en gebaar zoals hij zichzelf, binnen de levensbeschouwelijke verhaalcontext, begrijpt en een plaats geeft. Het bijbelverhaal wordt niet aangeboden als een historisch feit of aan te nemen waarheid. Bibliodrama benadert het bijbelverhaal als drager van vele betekenisvelden. Deze veelheid aan betekenissen zoekt verbindingen met de verscheidenheid aan aspecten van het mens zijn die in iedere persoon aanwezig treden. Door (aspecten van) het bijbelverhaal doorleefd te vertellen en actief te beleven, krijgen we begrip van het personage dat we spelen, begrijpen we de situatie beter, en zijn we in staat om er orde in te brengen en er betekenis aan te geven vooreerst binnen de aangeboden structuur van de bijbelse verhaalcontext. Tegelijk brengt de speler in dit hermeneutisch proces aspecten uit het (bijbel) verhaal (personages, situaties, contexten) binnen in het eigen actuele leven. Daarmee ontstaat een nieuwe ontmoeting, die uitnodigt tot een nieuwe beluistering en interpretatie, tot een hernieuwd vertellen van het verhaal, met name in zijn eigen bestaanscontext. Door betekenis te geven aan het eigen verhaal van ons leven, zijn we in staat om een zinvol levensperspectief voor onszelf te creëren waarmee we zin geven aan ons eigen actuele bestaan. Deze betekenisgeving ontstaat niet alleen in de ontmoeting met de verhaalttekst, maar tegelijk in de ontmoeting met het verhaalbegrip van de medespelers, uit de groep deelnemers die een zelfde proces, zij het op verscheiden wijze, doormaakt. Het hermeneutische proces van bibliodrama voltrekt zich verder in de wijze waarop de spelers tijdens het spel elkaars personages verstaan, hoe zij de woorden, de gebaren en gedragingen van de andere actoren begrijpen, hoe zij er op inspelen en op hun beurt door de anderen verstaan worden. Dit proces van wisselende interacties (rolovername genoemd) is bepalend voor het ontwikkelen van het eigen zelfverstaan van de spelers. Een zelfverstaan dat doorheen het spel meer vorm en inhoud krijgt in de voortdurende confrontaties. Na het spel maar deelsluitmakend van de bibliodrama gaat het communicatie- en interpretatiegebeuren verder in de uitwisseling van de belevingen en houdingen binnen de verhaalcontext en binnen het spel, tezamen met de uitwisseling van gebeurtenissen uit het eigen concrete leven en hun betekenisgeving. Door terug te blikken, door te vertellen komen de spelers op verhaal, op hun verhaal, op hun verhaal bij elkaar, op hun verhaal binnen de grotere levensbeschouwelijke contexten. Voor de begeleider van het proces stelt zich het gegeven dat er zich onnoemelijk vele interpretaties mogelijk kunnen aandienen. Hij staat in het besef dat de waarheid niet enkel opgesloten ligt in de verhalen zelf maar ontstaat in de ontmoeting met de spelers en het vertellen van hun begrip ervan binnen de eigen bestaanscontext. De opdracht als begeleider is: mensen op hun verhaal laten komen, door kansen bieden tot een diepgaande meerzinnige ontmoeting tussen het gestolde levensbeschouwelijke verhaal (in fragmenten en contextgehelen) en hun eigen begrip van mens zijn in de eigen actuele levenscontext. Daarvoor dient hij bibliodrama tot een actief ontmoetingsgebeuren maken waar deze uitwisseling kan plaatsvinden.

3.3 Bibliodrama en christelijke identiteitsconstructie

Als bron van de christelijke levensbeschouwing bieden bijbelverhalen in de eerste plaats voor (zoekend) gelovigen een rijk en betekenisvol veld aan identificatie- en confrontatiemogelijkheden in de persoonlijke zoektocht naar een zich verdiepende en verruimende identiteit en levensoriëntatie. In bibliodrama wordt dit proces stapsgewijze ontwikkeld en begeleid. Het beluisteren van een verhaal, het aangesproken worden door een verhaalfiguur, wordt verdiept en verinnerlijkt door het zich verplaatsen, het inleven en spelend doorleven van deze bijbelrol in (en met) de eigen actualiteit in creatief samenspel met anderen. Daardoor worden de eigen begrenzingsgrenzen uitgedaagd zich te open voor nieuwe mogelijkheden en kunnen deze experimenteel verkend worden en eigengemaakt. In bibliodrama staat een mens niet alleen maar in een uitnodigende en uitdagende communicatie met de woorden, de daden, de vragen, de noden, visies en oriëntaties van de anderen tegen de achtergrond van een dragende gemeenschap. Temidden van een meerzinnig bibliodrama zoals: het verkennen van eigen waarden en houdingen, het zich laten verdiepen en inspireren; het vinden van betekenisverruiming in het verhaal, het zicht verwerven op het breder maatschappelijk functioneren in samenspel tot de groep deelnemers aan het bibliodrama, openen zich kansen op een religieus perspectief waardoor menselijke ontvankelijkheid en gerichtheid op het mysterie, het heilige, het Geheim, God... ruimer ontsloten wordt. In dit opzicht betekent bibliodrama voor de christen mens een unieke weg voor het intensifiëren van zijn geloofsontwikkeling omdat zowel zijn waarneming, verstand, beleving, wil, verlangen en handelen aangesproken worden op hun vermogen tot inspiratie en oriëntatie in de ontmoeting met de christelijke openbaringswerkelijkheid.

3.4 Bibliodrama en inter-levensbeschouwelijke communicatie

De mogelijkheden van bibliodrama beperken zich niet tot de gelovige christenen, de christelijke gemeenschap of haar levensbeschouwing. Bibliodrama zoals het hier verder opgevat en beschreven wordt, creëert voor mensen van allerlei levensbeschouwelijke gezindheden mogelijkheden als ontmoetingsplaats voor de zoektocht naar identiteit en levensoriëntatie. Door zijn consequent inductief en open communicatief karakter biedt bibliodrama een vrije inter-levensbeschouwelijke communicatieruimte aan. Zelfs al doorleeft men een christelijk geloofsverhaal (de bijbel) en wordt het begeleid door christelijk geïnspireerde mensen, kan dit ook voor andersgelovigen en werkplaats voor 'eigen' identiteitsvorming betekenen. In deze zin bouwt bibliodrama mee aan een open levensbeschouwelijke communicatie in oecumenische en interreligieus perspectief, binnen de multiculturele realiteit. Bibliodrama staat vooreerst open voor allen die belangstelling hebben voor bijbelse verhalen. Al spelend kunnen mensen van verschillende levensbeschouwelijke gezindheden op eigen wijze bijbelse betekenissen verkennen. Voor velen is het verrassend om 'zelf' sporen van zin en wijsheid in de bijbel te kunnen ontdekken die aansluiten bij hun 'eigen' levensvisie, ook al zijn ze niet of anders gelovig. Zo vertelde een niet gelovige vrouw die eerder toevallig via een bezoek aan haar vriendin meegekomen was naar een spelavond bibliodrama. "Ik dacht bij aanvang: zie mij hier nu meespelen in dat vreemde bijbelspel van katholieken waar ik zo argwanend, misprijzend naar kijk... Maar ik moet zeggen dat ik doorheen het spelen en de contacten met anderen, betekenissen heb ontdekt die me wezenlijk raken en die mij echt aan het denken zetten over aspecten van mijn eigen levensvisie, niet alleen nadenken, het voelt nu sterk en warm aan". Bibliodrama biedt dus mogelijkheden voor niet-gelovige mensen. Zo staat bibliodrama open voor mensen die de bijbel doorheen hun opvoeding hebben afgewezen als een belerend boek met ongeloofwaardige verhalen. "Ik heb dit boek lag zo stom, belerend en pure fantasie gevonden, nu al spelend, dringt het tot me door hoe menselijk het is, hoe open je het kan beleven, ik wil echt nog veel meer met de bijbel spelen, ik wist niet dat je de verhalen ook kon voelen." Via bibliodrama

kunnen zij er op eigen wijze, zonder een ‘uitgelegde’ betekenis, interpreterend, verkennend en ook doorlevend mee aan de slag gaan. Velen ervaren het als een verademing om de diverse mogelijke sporen van zin en wijsheid zelf te mogen ontdekken. Ze vinden in de bijbelteksten brokstukken van betekenis, waarden, houdingen en handelingen die aansluiting vinden bij eigen levensaspecten. Verhalen waar God in voorkomt, en dat zijn er nogal wat, kunnen door niet (christelijk) gelovigen, beleefd worden als een confrontatie met de ‘mogelijke’ aanwezigheid van een goddelijke werkelijkheid. “ Ik geloof niet echt in God, toch niet als persoon, maar toen ik in het spel iemand de rol van god zag spelen, kwam ik toch onder de indruk, ik voelde een soort aanwezigheid die mij deed denken aan de afwezigheid van God bij mij. Dat gaf een eigenaardig gevoel, een spanning waar ik nog niet uit ben”. Wanneer iemand, als gelovige, de rol van God speelt met een tegenspeler die het bestaan van God ontkent, kan dit verhelderend werken naar de beide visies op het godsbestaan. Naast mensen met een levensbeschouwing die niet in God geloven kan bibliodrama ook voor andersgelovige godsdienstige mensen bestaansverhelderend werkzaam zijn. Voor de drie abrahamitische godsdiensten (christendom, islam en jodendom) zijn er in de bijbel vele gemeenschappelijke verhaalfragmenten en profetische figuren te vinden die hun ‘heilige’ geschriften: de Tenach, de Koran en de Bijbel, gemeenschappelijk hebben. Dat maakt (hoe verschillend ook) een gezamenlijke verkenning uitermate boeiend. Bibliodrama als methode kan hierbij aansluitend ook de joodse en islamversies van gelijkende bijbelverhalen spelenderwijs onderzoeken in functie van wederzijdse verrijking (Agten e.a., 2007). Voorwaarde is uiteraard dat een open en vrije benadering van teksten toegelaten wordt en alle ruimte krijgt. De vele gevoeligheden op dit vlak vragen om een voldoende voorzichtige en respectvolle benadering vanwege de spelbegeleider. Inbreuken (zelfs kleine) op het respect voor de persoon werken contraproductief op het interactieproces en op het uitwisselingsproces. Het verstart de identiteitsgroei, verdiept de verschillen, het doet mensen stappen achteruit zetten en zich ingraven in stellingen. Al te voorzichtige houdingen werken evenmin. De spelers blijven ter plaatse, er komt geen interactie, het gebeuren blijft inspiratieloos en teleurstellend. De praktijk leert dat de voorwaarden en grenzen voor een heldere, open en respectvolle communicatie telkens ter plaatse moeten afgetast worden en stap voor stap gerealiseerd met de concrete deelnemers zelf, want ook binnen de levensbeschouwingen zelf bestaan zoveel verschillende standpunten in de (toegelaten) hermeneutische benadering van de teksten en vertalingen naar de actuele werkelijkheid. De vele werkvormen van bibliodrama en de pedagogisch-didactische visie kunnen ook toegepast worden bij het dramatiseren en doorleven van verhalen uit ‘andere’ culturen en levensbeschouwingen. De doelen zullen eerder ‘verkenkend’ van aard zijn wanneer dit gebeurt in een eerder christelijke context. Het kan leiden tot een beter en beleefd verstaan van de wezensverhalen uit deze andere culturen en leiden tot een groter respect en openheid op de rijkdom van andere inspiraties. Misschien dient, naast de term ‘bibliodrama’, in meer algemene zin de term ‘religiodrama’ ingevoerd te worden en verder ook de term ‘levensbeschouwelijk drama’ om enig onderscheid te behouden. Toch leert de praktijk dat ook verhalen uit andere culturen door sterkgelovige christenen intens kunnen worden beleefd en zij er herkenning, uitdaging, inspiratie of (her)oriëntatie in vinden voor hun eigen geloofsverstaan. De werkwijze van bibliodrama toepassen op andere levensbeschouwelijke teksten biedt in ‘multireligieuze’ groepen de mogelijkheid om eveneens de persoonlijke verworteling in de ‘eigen’ levensbeschouwelijke tradities van de deelnemers te onderzoeken, of deze nu joods, christelijk, islamitisch, humanistisch, marxistisch, hindoeïstisch of boeddhistisch van aard zijn. In die zin leveren ze, kijkend in de spiegel van de ander een bijdrage aan de ontwikkeling van ieders eigen identiteit. De vloed aan rijke levensbeschouwelijke verhalen uit de vele culturen en godsdiensten biedt hiervoor vandaag een schat aan mogelijkheden.

4. Concretisering van een bibliodramamethode en toepassing voor kinderen

Bijbelverhalen hanteren en bibliodrama als werkvorm, werkwijze of methode gestalte geven is vandaag allerm minst vanzelfsprekend. Heel wat opvoeders en leerkrachten betwijfelen sterk de zin en werkzaamheid van oude mythische verhalen in de ontwikkeling van kinderen. De grote godsdienstige verhalen hebben hun betekenis en impact op de samenleving verloren. Voor kinderen zijn bijbelse verhalen een vreemde materie geworden in hun vooruitsnellende leefwereld. Kunnen oude beelden nog een verrijkend antwoord inhouden voor de hedendaagse noden en levensvragen? Kan dit hermeneutisch communicatief proces bij kinderen worden opgezet? Kunnen leerkrachten bibliodrama met dit doel begeleiden? Deze gestelde praktijkvragen dienen ernstig genomen te worden. Bibliodrama kan niet worden aanzien als een methode die al deze moeilijkheden zondermeer oplost. Toch draagt ze vele mogelijkheden in zich om betekenisvolle antwoorden te formuleren en in praktijk om te zetten. Bibliodrama wil met de bijbelverhalen als bron en uitgaande van de christelijke traditie, binnen de realiteit van de hedendaagse multireligieuze maatschappij, op een open communicatieve wijze met de gestelde levensvragen (van kinderen)omgaan, gericht op de 'eigen' identiteitsconstructie en levensoriëntatie en in het perspectief van het uiteindelijke Geheim. De methode: 'Bibliodrama & Religieuze verhalen in beweging'(Agten e.a., 2007) zoals die in Vlaanderen ontwikkeld werd en wordt, vertaalt deze algemene doelstelling op een eigen wijze. Ze wordt in haar praktijkopvatting beschreven in 'Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk' door de begeleiders Agten, Herrebosch, Verduyn en Vervoort. Gaandeweg zoekend, tracht deze methode, gericht op de concrete onderwijspraktijk en levende pastoraat, wegwijzers, stapstenen en wegen te ontwikkelen voor kinderen, jongeren en volwassenen. Onderstaande onderdelen concretiseren deze aanspraak. In een eerste onderdeel wordt een meer algemene werkwijze van bibliodrama voorgesteld. Daarbij wordt een kort beeld geschetst van de structuur en opbouw van een bibliodramaspel zoals dat uitvoering krijgt in meerdere concrete werkvormen. In een tweede onderdeel worden een selectie betekenisvolle aspecten en aandachtspunten uit de gehanteerde bibliodrama methode concreter toegelicht in functie van hun betekenisvolle mogelijkheden bij het proces van identiteitsconstructie en levensoriëntatie. De diverse aspecten worden van praktijkvoorbeelden voorzien uit bibliodrama-ervaringen van 9 - 12 jarige kinderen. Gebruik wordt gemaakt van één zelfde bijbelverhaal met name met de bijbeltekst uit Lucas 14,15-24 ook gekend als 'de parabel van de (on)willige genodigden aan de maaltijd', waarmee in meerdere basisscholen en groepen werd gewerkt.

4.1 Voorstelling van een algemene werkwijze

De bijbeltekst wordt gelezen: in bibliodrama wordt uitgegaan van de bijbeltekst zelf (soms een bewerkte 'kinderbijbeltekst'). Deze wordt bij het begin van het spel voorgelezen. In meer persoonsgerichte methoden wordt uitgegaan van de 'herinnering' aan de bijbeltekst van één van de deelnemers.

Eerste reacties bij de tekst: na de lezing is er een kort gesprek om eerste reacties en indrukken bij het horen van de tekst op te vangen. Gevraagd wordt naar wat is opgevallen, wat stoort of wat niet goed begrepen is. Bij onbegrip over tekstfragmenten kan toelichting gegeven worden door de andere deelnemers. Ze vertellen hoe ze het verhaal verstaan, vullen elkaar aan en corrigeren elkaar waar nodig. Enkel bij compleet foute informatie is corrigerend tussenkomen als begeleider wenselijk.

De rollen in het verhaal benoemen: de begeleider bekijkt samen met de deelnemers de verschillende 'rollen' die in het verhaal voorkomen. Rollen zijn personen, dieren of voorwerpen, (soms ook begrippen) die in een tekst voorkomen. zoals Eva, Abraham, Mozes, Maria, Jezus, de mensen, farizeeën, vissers, boten, ezelsveulen, kruis...Het opsommen van de rollen is nodig opdat iedereen de verschillende inleef- en spelmogelijkheden goed ziet. Als een verhaal beluisterd wordt,

hoort men meestal erg selectief. De diverse rollen onder de aandacht brengen helpt bij het zich plaatsen in het gehoorde verhaal. Bij een tweede lezing ontstaat zo een meer gerichte aandacht.

Het herlezen van de tekst: iemand herleest de bijbeltekst en vraagt deze te beluisteren in functie van het zich laten aanspreken door een bepaalde rol uit het verhaal. Dat gebeurt het best vanuit het gevoel, vanuit het hart en niet enkel vanuit verstandelijke overwegingen.

Inrichting van de spelruimte: de begeleider duidt het speelveld aan en geeft er de beginpositie van de verschillende rollen een plaats.

Het kiezen van een rol: de deelnemers aan het spel worden gevraagd een rol te kiezen en op het speelveld plaats te nemen. Meerdere spelers kunnen een zelfde rol spelen. De begeleider ondersteunt het keuzeproces. Na de rolkeuze leven alle deelnemers zich in de gekozen rol in en nemen daarbij een gepaste houding aan. De spelers trachten zich daarbij zo levendig mogelijk de eigen rol en de situatie waarin ze zich bevinden voor te stellen.

Het begininterview: de begeleider start het spel met het begininterview van alle deelnemers. Zo kunnen de spelers zich hun rol eigen maken en wordt voor iedereen duidelijk met welke personages en hun rolinvulling er gespeeld wordt.

De interactiefase: onmiddellijk na het begininterview start de interactiefase van het spel. Dit omvat in de meeste spelvormen het grootste deel van het spel. De begeleider zorgt dat alle deelnemers met elkaar in gesprek en in levendige interactie kunnen gaan. De spelers zijn vrij naar eigen inzicht te handelen op het speelveld. Het spel verloopt zoals beschreven in de gekozen spelvormen, maar wel volgens de eigen invullingen van de spelers. De begeleider regelt het interactieverkeer. Hij zorgt voor een ordentelijk verloop maar grijpt niet inhoudelijk in. Hij brengt wel de spelers in contact met de diverse aspecten uit het verhaal en met de eigen inbrengen van de spelers tijdens het spel.

Afronding van het spelgedeelte: rekeninghoudend met de tijdsduur, het doel van het spel en de betrokkenheid van de spelers, kiest de begeleider een goed moment om het dramatiserend deel van het bibliodrama af te ronden. Hij nodigt alle spelers uit tot het geven van een laatste reactie in hun rol. Daarna vraagt hij allen de gespeelde rol af te leggen en weer de eigen identiteit op te nemen. Lichamelijk hieraan uiting geven door de rol van zich af te schudden is daarbij vaak helpend. Een sterk doorleefde rol leg je niet zomaar naast je neer.

Uitwisseling na het spel: in de uitwisseling wordt bewust naar verbindingen gezocht tussen het verhaal, het spel en de levensrealiteit. De spelers worden uitgenodigd om aan elkaar te vertellen wat ze doorheen het spel in hun rol beleefd, gevoeld of gedacht hebben wat niet in het spel ter sprake is gekomen. Daarna wordt hen gevraagd te vertellen welke verbindingen ze ervaren hebben met hun eigen leven, de maatschappij, hun levensvisie, hun geloof. Verder kan de uitwisseling gericht worden op de gekozen doelen of het thema van het spel.

Het (her)lezen van de bijbeltekst: het bibliodrama wordt afgesloten met het lezen van de bijbeltekst. De gespeelde situaties worden weer in het (tegen)licht van de bijbeltekst geplaatst. Verleden (de bijbeltekst) en heden (de spelervaringen) worden ter overweging naast en in elkaar geplaatst. De spelers kunnen aangeven wat hen in deze fase van lezing en beluistering nog is opgevallen bij de bijbeltekst. Zo vertrekt en eindigt bibliodrama bij de bijbeltekst.

Nabespreking: nadat het bibliodrama afgerond is kan er indien gewenst wat tijd genomen worden om vragen m.b.t. de algemene doelen van bibliodrama of over de aanpak en de effecten ervan na te bespreken. Soms ontstaat er onbegrip over bepaalde interventies, of werden regels en afspraken niet goed begrepen of verkeerd ingeschat. Een toelichtend gesprek kan hierbij verduidelijking brengen en verdere misverstanden helpen opruimen.

4.2 Duiding van de werkwijze en praktijkvoorbeelden van kinderen

Na een algemene beschrijving worden in dit onderdeel verdiepende inzichten in de werkwijze en doelen van bibliodrama beschreven. Ze worden aan de hand van één bijbelverhaal geïllustreerd met praktijkvoorbeelden uit de basisschool.

Het verhaal: de genodigden aan de maaltijd

‘Toen een van de anderen die aan tafel aanlagen dit hoorde, zei hij tegen hem: “Gelukkig al wie zal deelnemen aan de maaltijd in het koninkrijk van God!” Jezus vervolgde: “Iemand wilde een groot feestmaal geven en nodigde tal van gasten uit. Toen het tijd was voor het feestmaal, stuurde hij zijn dienaar naar de genodigden om tegen hen te zeggen: “Kom, want alles is klaar.” Maar een voor een begonnen ze zich te verontschuldigen. De eerste zei: “Ik heb net een akker gekocht, die ik beslist moet gaan bekijken. Tot mijn spijt kan ik de uitnodiging niet aannemen.” En een ander zei: “Ik heb vijf span ossen gekocht en ik ga ze keuren; tot mijn spijt kan ik de uitnodiging niet aannemen.” Weer een ander zei: “Ik ben pas getrouwd en daarom kan ik niet komen.” Toen de dienaar teruggekomen was, bracht hij zijn heer verslag uit. De heer des huizes ontstak in woede en zei tegen zijn dienaar: “Ga vlug de stad in en breng uit de straten en stegen de armen en kreupelen en blinden en verlamden hierheen.” Toen de dienaar hem kwam melden: “Heer, wat u hebt opgedragen is gebeurd, en nog is er plaats,” zei de heer tegen hem: “Ga naar de wegen en de akkers buiten de stad en nodig iedereen met klem uit, want mijn huis moet vol zijn. Ik zeg jullie: niemand van degenen die eerst uitgenodigd waren, zal van mijn feestmaal proeven.”

4.2.1 De vele identificatiemogelijkheden van (bijbel)verhalen

Bijbelverhalen zijn lange tijd gelezen als een helder bericht met een ware boodschap. Wanneer een verhaal verteld wordt, komt de boodschap, die we er zelf in lezen, bij de toehoorder op een zelfde wijze aan, vaak versterkt met een toegevoegde expliciete 'moraal van het verhaal'. Volgens de hedendaagse taalwetenschap draagt een verhaal niet één, éénduidige betekenis, maar vele en verscheiden betekenissen in zich. Een verhaal vertoont een hele rijkdom aan voorwerpen, beelden, personen, situaties, gedragingen, houdingen, waarden en perspectieven waardoor iemand zich kan aangesproken weten. Door deze elementen in bibliodrama spelend te verkennen leren kinderen van binnen uit betekenissen van het bijbelverhaal te vermoeden. Door ze aan den lijve te ervaren krijgen de verhaalpersonages ook een reëler uitzicht. De kinderen verkennen wat er mogelijk aan gedachten en belevingen door de verhaalfiguren kan gegaan zijn. Voorbeelden. “Het was lief van de heer dat hij aan mij (gebrekkige) dacht en dat eten niet weggooide, ik had nooit gedacht dat een heer dat zou doen, ons uitnodigen in plaats van die andere genodigden”. “Het is echt niet tof kreupel te zijn”. “Ik heb geleerd dat de rijke en de arme evenveel waard zijn”. “Ik was blij als heer dat er zo ineens het gedachte was om die armen en kreupelen voor het feest te vragen en ik was blij toen ze wilden komen”. “Dienaar zijn van de heer is niet gemakkelijk, die moet zoveel doen”.

De persoonlijke geschiedenis, het milieu, de relaties, de emoties, waarden, verlangens van elke toehoorder spelen bij het zich aangesproken weten en het begrijpen van (bijbel)teksten een belangrijke bijkomende rol en is mede afhankelijk van het moment, de omgeving, de sfeer, de stemmingen... Elkeen wordt op een eigen wijze geraakt en begrijpt het verhaal(fragment) anders. In ‘verhalen’ leest of hoort een mens de gedachten, gevoelens, verlangens, houdingen en handelingen van de beschreven personages. Hij aanhoort het verhaal over ‘iemand anders’ en beluistert het als ‘anders’ dan zichzelf. Door het beluisteren en het meeleven, ontmoet de speler er brokstukken van zich zelf in. Hij merkt ‘dat’ een verhaal hem iets doet, hem raakt, treft, maar beseft niet altijd ‘wat’ het met hem doet. Deze identificaties zijn betekenisvol voor het leven. Bewust leren stilstaan bij de belevingen en nagaan wat het betekent voor de eigen realiteit, kan richting gevend zijn voor ons concrete leven.

4.2.2 Ontmoeting tussen verbeelding en realiteit

Bibliodrama is een spel dat gespeeld wordt op de grens van verbeelding en realiteit. Er vindt een ontmoeting plaats tussen 'het verhaal' gesitueerd in de ruimte van verleden en verbeelding en 'de persoon van de speler', gesitueerd in de ruimte van actualiteit en realiteit. De beide ruimten worden tijdens een bijbelspel één geheel waarbij verbeelding en realiteit, verleden en heden met elkaar in uitwisseling zijn. De kinderpsychiater en speltherapeut Winnicott spreekt van een 'intermediaire ruimte'. Als een kind met een pop een bepaalde scène naspeelt dan gebeurt dit in de ruimte van de fantasie, op het niveau van de verbeelding. Maar tegelijk speelt het kind met elementen uit de realiteit, het maakt gebruik van gebeurtenissen, voorvallen, situaties, uitspraken uit de eigen omgeving. Doorheen het fantasiospel probeert het kind beter vat en zicht te krijgen op wat het zelf meemaakt. Dat kan iets zeer eenvoudigs en van praktische aard zijn, maar veelal is het een verwerking van emoties, een doorwerking van een dilemma of een zich afvragen hoe het zelf nu best handelt in de toekomst (oriëntatie). Een zelfde soort uitwisselingsgebeuren tekent zich af in bibliodrama. Door de begeleidingswijze van het spel worden de uitspraken, houdingen, handelingen en communicatiewijzen van de spelers vertraagd, met de bedoeling meer bewustwording en inzicht voor de spelers zelf mogelijk te maken, om meer overwegingen en communicatie met de medespelers te laten plaatsvinden en om meerdere verhaalinhouden en betekenislijnen aan bod te laten komen. Enkele voorbeelden van 'spelvertragende vragen naar meer bewust wording toe: 'Wat denk je, dienaar, nu de genodigden niet naar het feest komen?' 'Wat denk je dat de heer nu voelt, denkt?' 'Hoe zal hij reageren, denk je?' 'Hoe voelt het aan om naar de armen toe te moeten gaan?' 'Voel je je overtuigd, onzeker, twijfelend, angstig?' 'Hoe voelt als arme om naar een feestmaal te gaan waarvan je niet thuis hoorde?' Hoe ervaar je de heer des huizes?

4.2.3 De betekenis van het spelen van bijbelrollen

In het leven vervullen mensen meerdere te onderscheiden rollen zoals vriendin, lerares, collega, echtgenote, moeder, schoonmoeder, dochter, gemeenteraadslid... Een rol komt meestal voor in een netwerk van rollen, zogenaamde rolsystemen: waarin rollen in relatie tot elkaar staan en naar elkaar verwijzen en waarin iedere rol een eigen positie heeft. Zoals in gezinnen (moeder, vader, broers en zussen, grootouders...), in scholen (kinderen, ouders, leerkrachten, directie, ander personeel, schoolbestuur...) Zo zijn ook verhalen rolsystemen waarbij de personages in bepaalde verbanden tot elkaar staan. Wanneer met verhalen gespeeld wordt, komen deze 'rollen' in actie d.w.z. er ontstaat beweging en interactie... en dus inkleuring, herpositionering, verandering... Zonder een bepaalde rol in de levensrealiteit op te nemen kunnen wij niet communiceren met elkaar. Hetzelfde geldt voor het doorleven en spelen van een verhaal. Een rol kiezen in een bibliodrama is dus: een positie innemen in een rollensysteem (van posities binnen een bijbelverhaalttekst). Dit systeem staat niet op zichzelf. Het verwijst naar het referentiekader van de bijbel en naar de hele heilsgeschiedenis die in de bijbelverhalen wordt herkend. De persoonlijke ervaring die ter sprake komt in het spel (en na het spel in de 'uitwisseling'), krijgt die hele geschiedenis als ervaringskader. Er valt bijbels licht op alles wat de speler beweegt om deze rol te kiezen en spelend te doorleven. De privé-ervaring wordt ingeschakeld in een groter geheel. Doordat anderen binnen dit verhaal tegen-rollen opnemen komen ze hier rond in open communicatie. Door rolovernamen, m.n betekenis geven (vinden) aan de rol van de ander, krijgt ook de eigen rol opvatting tijdens het spelen een zich vernieuwende betekenis en groeit het eigen zelfverstaan. De eigen levensbeschouwelijke identiteit komt (binnen de context van het verhaal) in communicatie met die van anderen en krijgt kansen tot (her)oriëntatie en constructie. Elke nieuwe (verhaal)rol die een mens opneemt vormt een toegang tot nieuwe ervaringskaders. De rolinvullingen die kinderen kiezen zijn heel verscheiden. Als de 'heer' in het verhaal kunnen de kinderen deze rol spelen als: een koninklijk iemand, een bazig iemand, iemand met veel bezittingen, een eenvoudig gebleven rijke, iemand die graag feest, iemand die graag samen met vrienden is, iemand die zijn rijkdom deelt met anderen, iemand die zich verveelt... Als dienaar kunnen de kinderen zijn als: de opperdienaar van de heer, de kleinste dienaar, een dienaar die werkt voor het

geld, een dienaar die opkijkt naar zijn heer, een dienaar die zijn heer minacht, een dienaar die graag samenwerkt met de heer, iemand die alles doet wat de heer vraagt, iemand die niet alles aanneemt wat de heer zegt en op eigen wijze handelt. De verschillende mogelijkheden voor rolopvattingen en rolspelingen bieden kinderen en jongeren (volwassenen) een grote ruimte om aspecten uit het eigen leven te verbinden en verder uit te spelen. Door het spel groeien de spelers in hun rolgedrag. Door de rolvername door de andere spelers, leren ze hoe ze elkaars rol verstaan, begrijpen en betekenis geven en worden ze verder geconfronteerd en uitgedaagd om dat rolgedrag nog te versterken, uit te diepen of te hertekenen, bij te sturen, af te leggen. Zo groeien de spelers in hun rol- en zelfverstaan, in hun identiteitsbepaling en levenoriëntatie.

4.2.4 *Respect voor de persoon en de beginsituatie*

Bibliodrama wil zo dicht mogelijk aansluiten bij het concrete ervaringskader van de deelnemers, in casu de kinderen. Het wil niet (enkel) zo goed mogelijk 'aansluiten bij' die beginsituatie, bibliodrama vindt plaats 'temidden' deze beginsituatie en staat eveneens dynamisch open op de effecten van 'collateral learning' bij een leerproces. Tijdens een leerproces gebeurt er immers zoveel meer dan de te verwachten gerichtheid op het onderwerp. Er komen herinneringen, belevingen, associaties, dagdromen, afleidingen, reacties van anderen, succeservaringen, teleurstellingen op. Deze meestal zijdelings in de context van het leerthema opererende gevolgen (maar zeer medebepalend voor het leereffect) worden mede betrokken in bibliodrama als ingangspunt van het individueel en collectief leren. Deze, vaak zo genoemde, 'storingen' krijgen er eerlijke aandacht en vaak zelfs voorrang. Het geeft tegelijk signalen aan de procesbegeleider voor verdere begeleiding van het kind. Tijdens de eerste contactname met het verhaal na de tekstlezing wordt in bibliodrama gevraagd naar welke treffende, storende, boeiende, eerste reacties er opkomen en welke vragen of bedenkingen de verhaalttekst opwerpt. De eigen biografie van het kind (met het verhaal) komt ter sprake in de hier en nu ontmoeting met wat het kind raakt, treft, bezighoudt in het gepresenteerde verhaal. Na deze inventarisering en het mogelijk helpen plaatsen of opruimen van mogelijke weerstanden door de spelbegeleider, worden de deelnemers uitgenodigd om deze eerste reacties en belevingen mogelijk al spelend verder te verkennen in het dramadeel van bibliodrama. Verder kan ook de methode van bibliodrama voor kinderen weerstanden oproepen. De bijbelverhalen zelf, of het werken met lichaamsspel, verbeelding of gevoelens kunnen vanuit een kwetsbaar verleden remmingen of onwennigheden wakker roepen. Een stapsgewijze opbouw in vooroefeningen en opwarmingsspellen naar de bibliodrama werkvorm toe wordt in deze methode echt aangeraden. Kinderen worden tot niets verplicht, enkel gestimuleerd en mogelijk een stapje verder geholpen. Bibliodrama maakt gebruik van een groot scala van mogelijkheden om van dichtbij of van ver, in of aan een bijbelspel (betrokken) deel te nemen, zodat de groots mogelijke ruimte voor eigen persoonlijke keuze en graad van betrokkenheid gegarandeerd wordt. Zo kiest men (zeker bij beginners) voor verhalen waar een 'menigte mensen' in voorkomt of rollen die heel ruim ingevuld kunnen worden zoals leerlingen, vissers, genodigden, armen... In zo'n 'menigte' of groep personen kunnen kinderen een veilige, een actieve of eerder afstandelijke rol kiezen: 'Ik ben een vriend, buur en ik kom om te helpen, om bij te leren...' of 'Ik ben een toevallige voorbijganger', 'Ik ben reporter van de plaatselijke radio en breng verslag uit'. De keuze van de rol wordt mee bepaald door het eigen rolverstaan, de eigen verhouding met het (soort) verhaal, het thema, het doel van het spel. Te weinig is het leren van het kind in het onderwijs begrepen als een leren met een context, d.w.z. gezien als uniek, specifiek en complex. Bij elk leren heeft een kind een rugzak mee, (zelfs al zit daar zogenaamd 'niets' in) die te pas en te onpas opengaat en waar de meest onverwachte dingen kunnen uitkomen. Deze meegedragen geschiedenis is wezenlijk medebepalend voor het ontstaan en doorlopen van de ontmoeting met het leeronderwerp. In die ontmoeting (het ervaringskader) is de eigen geschiedenis van het kind een onoverkomelijk medebepalend element voor betekenisverlening. De openheid op keuzevrijheid en zelfbepaling, op

de spontane ontmoeting, op persoonlijke rolinvulling, op vrijheid in betrokkenheid en interactie biedt een belangrijk kader voor het realiseren van de omstandigheden waarin co-constructie van de levensbeschouwelijke identiteit en levenoriëntatie mogelijk wordt.

4.2.5 *Betekenisverlening door (begrensde) improvisatie*

Het spelen van bibliodrama voltrekt zich ‘niet’ door het letterlijk naspelen van het verhaal of het toneelmatig uitbeelden van inhouden of het declameren van verhaalttekst. Bibliodrama gaat uit van de ‘spontane’ ontmoeting van de speler met een bijbels personage. Het ‘eigen’ verstaan, veruitwendigen, vertalen en doorleven van de verhaalrol door de spelers zelf staat voorop. De eigen mogelijkheden en beperkingen, de eigen identiteit en zelfverstaan bepalen hoe (in confrontatie met anderen) een rol ingevuld wordt en gestalte krijgt in het spel. Ook al is er in bibliodrama geen voorgeschreven dramatekst toch is er voldoende betekenisvolle tekst aanwezig waarmee de spelers hun spel, hun rol vorm geven. Er is de bijbeltekst zelf met wat daarin over de rol beschreven is, er is mogelijk een voorgeschiedenis van de speler met het verhaal en er is de voorkennis van de deelnemer over deze of gelijkaardige rollen. Er zijn de interpretaties en beelden die leven binnen maatschappij en levensbeschouwing over de gekozen bijbelfiguur en er zijn de intertekstuele links met andere vergelijkbare (bijbel)verhalen of rollen. Elke deelnemer bouwt al spelend zijn eigen tekst en beweging op. Het is een stapsgewijze improvisatie van de speler op basis van inleving en identificatie met de aangeboden bijbeltekstfragmenten als uitgangspunt. Dit alles gebeurt met de nodige ondersteuning en (liefst) onder deskundige begeleiding van een spelbegeleider, dit alles in samenspel met anderen, die mee het spelgebeuren inhoud en vorm geven. (Agten, J., e.a. 2007). In bibliodrama wordt een soort vrije interpreteerruimte gecreëerd waarbij ieder recht heeft op eigen betekenisgeving. De vraag kan worden gesteld of deze vrije interpretatie niet in botsing komt met de mogelijk oorspronkelijke betekenissen van de bijbelauteurs en met de interpretaties van de christelijke geloofsgemeenschap(en). Uiteraard is het mogelijk dat in een bibliodramaspel deze betekenisgevingen niet parallel lopen. Zoals de interpretaties van bijbelteksten onder exegeten ook niet altijd parallel lopen. Enkele voorbeelden uit de bibliodramapraktijk die zich voordeden zowel bij kinderen, jongeren als volwassenen illustreren dit: Een ‘onwillige genodigde’ wordt door de aandringende ‘dienaar’ overtuigd en komt toch mee naar het feest. De ‘heer’ lijkt zo teleurgesteld dat zijn gasten niet willen komen dat hij het feest opheft, afgelast. De ‘arme’ weet zich niet waardig genoeg om naar dat feest te komen en blijft in de stad. Dit laat zien dat de beslissingen en gedragingen in bijbelverhalen niet ‘vanzelfsprekend’ zijn: dat spelers het aangereikte verhaalgedrag (nog) niet kunnen of willen stellen, dat er nog groei, oefening, tijd nodig is of dat er andere respectabele handelingen mogelijk zijn... In bibliodrama gaat het niet enkel om een denkactiviteit, een cognitieve overweging, maar om een ‘actualisering, een ‘daadwerkelijke’ handeling in het hier en nu, in een spel weliswaar, maar het betreft concrete handelingspatronen, het bijbelverhaal wordt ‘gedaan’. In bibliodrama gebeurt dit niet door ‘helden en heiligen’ maar door concrete mensen en die kunnen dit niet anders dan met vallen en opstaan. Die vrije en persoonlijke betekenisgeving die in bibliodrama ontstaat blijft daarenboven niet op zichzelf staan. Ze komt wel degelijk in gesprek met de interpretatie van de andere spelers én met de betekenissen die uit het verhaal zelf blijven spreken. Bibliodrama is een vorm van improvisatiespel dat onder een stevige leiding verloopt. De spelleider organiseert het communicatieverkeer dat tussen de bewegende en sprekende spelers ontstaat. Hoewel het bibliodramaspel een creatief en vrij spel is, maakt het gebruik van een stevige structuur als een kwaliteitsvolle garantie en veilige ondersteuning van spelers en begeleiders. Het is de taak van de begeleider om de verschillende aspecten van de bijbeltekst ter confrontatie voor te leggen. Hij doet niet alleen recht aan de spelers maar ook aan de tekst zelf. Hij is aanreiker van de tekst en houdt deze aan de spelers als een spiegel voor, zij het zonder dwang, louter als spelmogelijkheid waarop de spelers vrij zijn er al dan niet (op eigen wijze) mee om te gaan. De structuur is bedoeld om (zoveel mogelijk) alle elementen van het bibliodramaspel en de spelers tot hun recht te laten

komen. Bijkomend staat de persoonlijke interpretatie van een deelnemer tijdens het spel én tijdens de uitwisseling altijd in confrontatie met de opvattingen en praktijken van de andere spelers, en wordt heel de bibliodrama bij het einde opnieuw in het tegenlicht van de bijbeltekst gehouden. Al deze onderdelen dragen bij tot de betekenisverlening. Toch levert het bibliodramaspel met kinderen verrassende schriftinzichten op getuige volgende ervaringen. Een kind dat ‘de dienaar’ speelt heeft tijdens het spel ook bij ‘de armen en blinden’ weerstand ondervonden om naar het feest te komen. Deze ervaren zich tweederangs genodigden, ze voelen zich niet thuis in het milieu van de rijken, “ze kennen die heer niet” zeggen ze. De dienaar legt het probleem voor aan de heer. Een tweede maal deze mensen met nog meer aandrang gaan uitnodigen zoals de heer te kennen geeft, wil de dienaar niet, hij gelooft niet in de kansen. De dienaar zegt: “Ze hebben te veel pijn, ze zijn altijd uitgesloten geweest, ze geloven u niet.” De heer is besluiteloos en overweegt wat hij nu kan doen. Eén van de gebrekkigen roept naar de heer: “Waarom kom je niet naar ons toe? Breng uw feest naar onze straat, wij willen ook graag een feest hebben!” De heer en de dienaar overleggen en besluiten het hele feest naar de rand van de stad te verhuizen en temidden de woningen van de armen en gebrekkigen te laten plaatsvinden. Doorheen deze actuele spelervaringen wordt de Schrift door de kinderen betekenisvol herschreven zodat ze ook voor de Schrift zelf een verrijking kunnen inhouden. In die zin is dit bibliodrama met kinderen een beperkte vorm van exegese en theologie.

4.2.6 Oefenruimte voor bijbels rolgedrag

Betekenisverlening beperkt zich niet alleen tot inzichten maar wordt hier begrepen als een duiding van een ‘totale ervaring’ waarbij het woord ‘duiding’ uiteraard niet enkel cognitief en louter verbaal kan begrepen worden. Levensbeschouwelijke communicatie blijft al te vaak beperkt tot de verbale en cognitieve kant. Wanneer kinderen echter bijbelverhalen beluisteren, gaan ze spontaan meeleven met het verhaal en de personages. Door de inleving verbinden kinderen (bewust en onbewust) hun eigen totale levenswerkelijkheid met een bijbelverhaal. Naast hun bedenkingen en overwegingen komt ook hun belevingen, verlangens en vooral hun concrete gedragingen aan de orde. Door het spelen van rollen kunnen kinderen deze rolgedragingen verkennen, op zichzelf toepassen, uitzuiveren, inoefenen enz. Kinderen oefenen in hun dagdagelijks spel heel spontaan allerlei rolgedrag. Ze spelen: vader en moeder, dokter en patiënt, politie en boef, juf, pastoor, koning en fee. Daardoor worden ze ook vaardiger in het hanteren (of afwijzen) van deze rollen (of aspecten daarvan) in het concrete leven. Ze verkennen en ontwikkelen hun eigen identiteit en aspecten van de omgevende realiteit. Zo worden ze bijvoorbeeld meer man of vrouw, leren huishoudelijke taken verkennen of gezinsverantwoordelijkheden opnemen. In bibliodrama kunnen kinderen van elkaar mogelijke spelsuggesties en rolgedragingen aangereikt krijgen waardoor ze hun rol beter, anders, authentieker, sterker, met meer wederzijds respect, meer bijbels kunnen spelen. Voorbeeld. De ‘armen’ uit het verhaal zeggen in de uitwisseling na het spel: dat ze wel graag begroet worden door de ‘heer’ als ze op zijn feest toekomen! “We hebben niet gemerkt dat de heer blij was met onze komst”. De begeleider vraagt bijvoorbeeld: “Wat zou de heer kunnen doen om de armen te begroeten?” “Wat kan hij zeggen?” “Wat kan hij doen?” “Kan er iemand dat eens voordoen?” Een ander kind zegt vanuit haar rol als dienaar: “De dienaar moet al zoveel doen, de heer zou best wat kunnen helpen”. De begeleider vraagt: “Wie heeft hiervoor suggesties?” Tijdens een tweede spelronde kunnen de gesuggereerde rolgedragingen worden uitprobeerd en nadien geëvalueerd en verder uitgewerkt of gepersonaliseerd. Door deze rolgedragingen al spelend te verkennen leren kinderen van binnen uit wat een rol - die hen aanspreekt - allemaal inhoudt: wat er zoal door het hoofd van een persoon gaat, welke belevingen erbij opkomen, wat het personage verlangt, hoe het handelt en wat het effect daarvan op de anderen is. Een kind, bijvoorbeeld, dat in de rol van dienaar de armen en gebrekkigen bij de schouder meetrekt en zegt “meekomen naar het feest van de heer”, leert doorheen de uitwisselingen en tijdens verdere spelronden, spelenderwijs nieuwe meer aangepaste gedragingen aan, ervaart nieuwe belevingen en krijgt een nieuwe taal aangereikt om zich correcter, respectvoller, beter

aansluitend te verhouden met kwetsbaren in de samenleving. Door het uitspelen van rollen kunnen kinderen deze rolgedragingen verkennen, uitzuiveren, inoefenen enz. in samenspel met anderen. Zo leren ze ook tegenoverliggende rollen verkennen en meerdere perspectieven in een zelfde situatie aannemen. Ze leren luisteren, oog hebben voor noden, aanraken, dragen, brood delen, moed houden, oversteken, storm trotseren, hulpvragen en bieden, waken en bidden... In bibliodrama leren kinderen spelenderwijs de waarden en houdingen uit de christelijke traditie opnemen, afwijzen of duiden en de effecten ervan aan de lijve ervaren.

4.2.7 Open communicatie en levensbeschouwing in conflict

Door het zich inleven in bijbelpersonages verbinden kinderen aspecten van de eigen identiteit met de rol die ze spelen en omgekeerd. Een deelaspect van hun persoonlijkheid krijgt bij het spel een aparte en ‘hele’ rol toegemeten. Deze identiteitsaspecten krijgen in de spelers ‘vrij’ spel. Bevrijd van de andere deeleigenschappen kan het kind zich uitleven in deze specifieke rol en ook de rol kan zich in het kind uitleven. Dat bewerkstelligt een grote authenticiteit met indringende spelmomenten. Doorheen de roluitvoering ontstaat een sterk identificatieproces met aspecten van de identiteit en groeit een kind door het spelen van de rol. Doorheen het tegenspel en de rolname van anderen kan het proces bevorderd, verfijnd, verdiept, of verruimd worden, maar ook bevraagd, geconfronteerd of ondermijnd worden. De spelintensiteit creëert een grotere openheid en bewegingsruimte die de onderlinge communicatie sterk bevordert. Tegelijk dient de spelbegeleider deze betrokkenheid en identificatie ook te kanaliseren en de communicatie in banen te leiden. Een bekwaam spelleider bewaakt de spelregels en beschermt de spelers tegen zichzelf en tegen elkaar. Daarvoor is de ‘spelvertraging’ binnen bibliodrama een wezenlijk gegeven in haar methode dat de bewustwording bevordert, de eigen bevraging uitlokt, stilstaat bij de beleving, overleg met anderen suggereert en confrontaties in stappen en via perspectiefwissel begeleidt. Identificatie met diverse rollen in een verhaal die vaak elkaars tegenstanders zijn wekt ook tegengestelde houdingen en conflicterende identiteiten in het spel tot leven. Dat maakt bibliodrama uitermate boeiend en leerrijk, en het maakt haar kracht uit. Maar tegelijk roept het vragen wakker met betrekking tot het hanteren van de methode, de gestelde doelen, de opvolging en inbedding in het proces van het kind, de doelen van de opvoeding enz. Een voorbeeld. Na een eerste spelronde, tijdens de uitwisseling, wordt in de rol van de heer (gespeeld door een meisje) de warmte en de hulpvaardigheid van de heer gewaardeerd. Met de kinderen wordt gezocht naar een wijze waarop de rol van ‘de heer’ nog beter gestalte zou kunnen krijgen. Bijvoorbeeld de tafel helpen klaarzetten, de armen en de anderen echt ontvangen. Dan zegt één van de kinderen met grote stelligheid: “De heer mag niet door een vrouw gespeeld worden want een heer moet een man zijn, de heer mag niet zelf het eten uitdelen, dat moet de dienaar doen, de heer geeft alleen bevelen en hij moet veel strenger zijn tegen de dienaren.” De begeleider staat er een beetje verrast en beduusd bij en vraagt aan de andere kinderen of ze dat ook vinden en of er iemand nog andere suggesties heeft. Er valt een korte stilte, er wordt niet dadelijk op gereageerd, enkele kinderen zijn al bezig zich in te leven in hun rol voor het tweede spel. Wat nu? De jongen kijkt de begeleider aan en deze beseft dat hij een stap terug moet zetten en geen stap verder. De rol van de heer zoals die in het vorige spel gespeeld was, stemde al niet meer overeen met het beeld van heer dat deze jongen had. Het ging hem duidelijk te ver. Wil deze jongen in dit leerproces meegenomen worden, dan moet er worden uitgaan van waar hij staat. De begeleider neemt zijn spelsuggesties aan als mogelijkheid van handelen en reikt ze aan, aan het kind dat in het volgende spel de rol van heer speelt, er wel bij vermeldend dat de persoon zelf vrij is deze suggesties al dan niet op te nemen. Deze zelfde jongen wil in het volgende spel graag ‘genodigde die niet wil komen’ spelen. Het spel begint. De begeleider vraagt hem even later bij de rol-inleving: "Wie ben jij?" Hij zegt: "Ik ben een slavenkoopman, ik heb zojuist zes slaven gekocht en ik moet proberen of ze wel goed zijn, ik kan dus niet naar het feest komen". Bij de begeleider gaat er een alarmlichtje branden. Het beeld van ‘de heer’ bij deze jongen is niet alleen mannelijk, streng en autoritair bevelend, het

wordt op een pijnlijk wijze vervolledigd met het beeld van een slavendrijver. Het staat een heel eind verwijderd van 'een heer met oog voor de zwakkeren' zoals die in het bijbelverhaal gepresenteerd wordt. De begeleider vraagt zich verder af hoe de jongen tot dit beeld gekomen is? Of hij in zijn omgeving veel met dit beeld te maken krijgt, en of hij dit ook reëel moet ondergaan in zijn thuissituatie? Hoe gaat deze jongen verder met deze rolinvulling door het leven? Wordt deze mogelijk ingebakken autoritaire machohouding tekenend voor zijn verder bestaan? Kan daar op een respectvolle, open of bevrijdende wijze mee worden omgegaan? Wat voor spanningsvelden roept dat op in de (klas)groep. Welke opvolging behoeft dit? Wat kan hij als begeleider verder doen? Maar ook hoe heeft dit 'bijbelverhaal' voor deze jongen gewerkt? Het bijbelverhaal en het bibliodramaspel hebben voor dit kind de 'eigen' identiteit bevestigd en versterkt. Deze 12-jarige jongen heeft zijn levensbeschouwelijke identiteit geoefend in het bijbelspel door 'weerwerk' te bieden aan de uitnodiging van de heer en door zich bewust te worden van zijn 'eigen' identiteit als 'slavendrijver' deze in het spel te ervaren, te benoemen en te veruitwendigen in een groep. De bevordering van de levensbeschouwelijke identiteit van het kind, welke die ook is, is een belangrijk doel van bibliodrama. De doelstelling lijkt bereikt, en toch blijven er vele vragen. Deze 'open' instelling van bibliodrama en haar hermeneutische weg, leveren (o.a. in dit voorbeeld) interessante levensbeschouwelijke knooppunten op en stellen indringende vragen over de concrete aanpak en doorwerking van inter-levensbeschouwelijke communicatie binnen het godsdienstonderwijs of pastoraat.

4.2.8 Contrastervaringen en de kwetsbare binnenkant van kinderen

Doorheen de bijbelverhalen komen kinderen net als volwassenen in contact met contrastervaringen en worden ze geconfronteerd met personages in vaak moeilijke of uitzichtloze situaties. Heel wat bijbelfiguren zijn gekenmerkt door hun vallen en opstaan, hun angsten en hun grootspraak, hun slagen en falen, de kleine kanten en de grote beloften. Zelfs de meest eerbiedwaardige onder hen leren we kennen doorheen hun kleine kanten. In bijbelverhalen krijgt de speler weerspiegeld wat hij 'hoopt' te worden maar zo mogelijk nog meer wat hij 'maar' is. Hij leert klein zijn met de kleinen, kwetsbaar voor Gods ogen en zijn onvolkomenheden te zien als nieuwe sporen. Die eigen kwetsbare, noodlijdende, menselijke binnenkant van de deelnemers aan bibliodrama wordt aangeraakt, bevraagd, getoetst aan de situatie in het bijbelverhaal en hoe de personages er mee omgaan. Als speler kom je in aanraking met een scala aan mogelijkheden om met die kwetsbaarheid en noden om te gaan. Kinderen zijn zeer gevoelig aan deze kwetsbare personages. Ze herkennen zich sterk in de uitgesloten, de onderdrukten, de gekwetsten, gebrekkigen van bijbelverhalen omdat ze zichzelf en hun eigen situaties: als klein en niet voor vol aanzien, als niet keuze-, stem- of beslissingsgerechtigd, als afhankelijk van anderen of onderhevig aan vele vormen van psychisch of fysiek geweld (hoe centraal het kind vandaag ook staat in de samenleving). In de vrij door hen gekozen bijbelpersonages, komen er wezenlijke elementen van de 'brandende binnenkant' van kinderen aan het licht. Voorbeelden: Een kind zegt: "Ik ben dienaar, de kleinste van allemaal, die alles mis doet, maar misschien mag ik toch nog iets doen van de heer". Onbewust zegt ze dus iets over hoe ze zichzelf waarneemt of wat er van haar (altijd) gezegd wordt. Tegelijk wordt bij haar de hoop op een nieuwe toekomst uitgedrukt. Wanneer een ander kind zegt: "Ik ben arm, ik heb twee kinderen, ik ben mijn man verloren en heb geen werk want die sjieke heren zien mij toch niet staan" dan zegt ze daarmee mogelijk iets over hoe zwaar ze een probleem aanvoelt. Dat kan je merken aan de grote opsomming van noden die ze spontaan bij de rol van de 'armen' associeert. Daarbij geeft ze te kennen dat ze daarin niet gezien of erkend wordt.

Toch willen kinderen bij het spelen van het bijbelverhaal graag de rol van de heer op zich nemen. Ogenschijnlijk lijkt het in tegenspraak te zijn met de vorige belevingen. Het is die dubbele contrastervaring (van het verhaal en van de eigen realiteit) die in het personage van de heer een verlangen in hen wakker roept, om uit de eigen underdogpositie weg te willen. Tekenend hierbij is

de ervaring van een jongen van tien, die zeer graag de rol van de heer wil spelen. Wanneer de begeleider het kind (in de rol van heer) bij het spelbegin vraagt iets te vertellen over het feest dat hij wil inrichten, dan weet de jongen met geen woord iets te zeggen. Hoezeer de begeleider ook zijn best doet om de jongen aan het woord te helpen en korte zinnen als suggestie aanreikt, het lukt de jongen niet om iets te zeggen. “Ga maar” is al wat hij maar tegen de dienaar kan zeggen. Later in het spel weet het kind ook geen raad met het uitnodigen van de armen. En door de toekomstige genodigden die naar het feest komen, wordt hij helemaal overspoeld en is hij compleet het noorden kwijt zodat de begeleider (die begrijpt dat hier meer achter steekt) snel reddend moet optreden. Tijdens de uitwisseling op het einde van het spel vertelt die jongen: “dat hij nog nooit een verjaardagsfeestje heeft gekregen waarop hij iemand mocht uitnodigen”. Dan volgt er een heel verhaal, dat bij de anderen kinderen veel verbazing, (h)erkenning en medeleven oproept en dat verder aanleiding vormt voor een uitdiepend gesprek.

4.2.9 Het verhaal van God en het spel van kinderen

Levensbeschouwelijke, religieuze en godsdienstige verhalen trachten iets zichtbaar maken van wezenlijkheid, zin en waarheid in het leven of vertellen over een allesomvattende grond die in menselijke ervaringen meetrilt. De verhaalfiguren komen in situaties waarin ze worden uitgedaagd om open te staan voor de dragende werkelijkheid van het bestaan, het geheim van het leven, het heilige, of de figuur van God. Enkele voorbeelden: “Dat moment voelde ik meer en meer levenskracht in mijn lijf vloeien figuurlijk maar ook letterlijk, als een warme gloed. Daarbij kon ik uitspreken dat ik iets van 'de Aanwezigheid' meende te voelen.” “Het is alsof God me nabij komt.” “Tijdens het spel herkende ik in de woorden en gedragingen van sommige mensen het gelaat en de aanwezigheid van God.” “Ik heb ervaren dat God mij niet loslaat, mij vastpakt en zegt: “Kom op, mensen verwachten iets van jou, laat hen niet in de steek.” In godsdienstige verhalen wordt de dragende grond van het bestaan herkend in de persoon van (een) God. Staande voor de spiegel van deze verhalen komt de mens in contact met zijn eigen vragen, beelden, standpunten en opties met betrekking tot de goddelijke werkelijkheid in zijn leven. Ook in het spel van kinderen komen zo elementen van hun Godsverstaan aan het licht: “Zo met iedereen aan tafel, ook de gehandicapten, dat is precies zoals ik denk dat de hemel is”. Daarbij blijken vroegere levensbeschouwelijke praktijken de waarneming van een kind tijdens het spel te blijven kleuren: “Naar het feest van God ga ik niet, dat is niet plezant, je moet daar stil zitten en zo.” Ook wanneer kinderen niet zelf de link leggen met de goddelijke werkelijkheid achter dit verhaal dan kan dit mogelijk door de begeleider worden aangestipt als element van het verhaal. De spelbegeleider vertelt in dit voorbeeld dat het gespeelde verhaal een parabel van Jezus is die vertelt over het Rijk Gods. Hij stelt de kinderen de vraag: welke vergelijkingen kan je maken, welke betekenissen zie je, wie zijn de verhaalfiguren, wat doet je aan God denken? Enkele uitspraken van de kinderen: “Straks zei iemand: dat feest lijkt op de hemel, en God is toch in de hemel, hij is daar de baas, dus hij is de heer!” “Voor mij is de heer zo lief voor de arme mensen, dan moet hij een beetje toch God zijn, of Jezus kan ook.” “Maar God gaat niet eerst die vrienden vragen, God weet toch dat die niet gaan komen naar zijn feest, God weet alles.” “Mijn mama zegt: dat God nog veel moet leren. Ik denk dat God aan 't leren is wie de echte vrienden zijn”. “Ik denk van niet, ik denk dat Allah alles weet, maar hij doet soms de mensen proeven, zoals die vrienden, die denken dat ze vrienden van Allah zijn.” “Naar het feest komen is belangrijk, bij ons thuis ook, 't is een feest van Allah”. “Ik dacht dat het over God ging en niet over Allah”. “Allah is God manneke, in 't Arabisch”. “Maar zij geloven toch anders, hoe kan dat als God Allah is?” “Mijn mama zegt: “jij gaat naar die (katholieke) school, want het is ook een school van God Allah”, dus wat wij hier leren over God is ook over Allah”. De begeleider zegt: “Kunnen we eens terugkijken naar het verhaal en ons bijbelspel en aan elkaar vertellen waarom we denken dat het over God gaat en over Allah”. “Omdat ik genodigd ben aan zijn feest en ik ben een arme, iemand anders zou mij niet uitnodigen”. “Jawel Poverello” (opvanghuis voor armen). “Ja maar dat zijn mensen die geloven in God”. “Ik vind die heer maar niks,

alleen die naar zijn feest willen komen zijn goed en al die anderen zijn slecht of wat!”. “ Ja, God laat zijn vrienden stikken, ik dacht dat God vriend was”. “Tegen mij was hij nog vriend toen ik zei dat ik nog graag wou komen”. “ Mijn mama zegt dat God nog veel moet leren!”

In bibliodrama volgt de speler in het verhaal de personages en gebeurtenissen op hun spoorzoeken naar God. Hij speurt zelf mee naar de contouren van het Geheim, het Gelaat, hopend dat er iets van in ‘beeld’ verschijnt en weerkaats op zijn eigen bestaan. In die spiegel geeft hij op eigen wijze zijn verstaan en bestaan richting. De werking van bibliodrama is vergelijkenderwijs af te lezen uit wat beeldend tot uitdrukking is gebracht in de Poëziesomer 2008 te Watou (Vlaanderen) met als thema: ‘dat de verte nabijer dan ooit was’ (G. Kouwenaar). De tekst van de ten toongestelde gedichten wordt er, in open lucht en temidden van de landelijkheid van het dorp, op spiegelende oppervlakken weergegeven. Zo komt de lezer al lezende in de spiegel terecht tussen de woorden van het gedicht en gaat mee deel uitmaken van de tekst. Het (oude en verre) gedicht krijgt tezamen met de van buiten komende en naderbij tredende lezer een dynamisch en actueel betekenisveld (achtergrond). Een levende en nog onbewuste verte komt met de lezer mede in beeld, van zichzelf en van zijn omgeving. Deze wordt uitgenodigd de verdichtende woorden van de tekst (in de context) te verbinden met zijn eigen diepte, zijn aanwezigheid en (naderbij komende) verte.

In een zelfde zin als bovenstaand beschreven beeld worden kinderen in bibliodrama als spelers deelachtig aan het verhaal. Spelenderwijs weerkaatst het verhaal de spiegeling van de tekst op hun figuur en omgekeerd. Een persoonlijk doorlevingsproces is voorwaarde opdat de nog onbewuste verte in het spel met het bijbelverhaal stap voor stap dichterbij komen kan. In dit actief ontmoetingsgebeuren vinden kinderen in bibliodrama een creatieve, spontane experimenteerruimte om hun diepte (verte) ervaringen veelalig (in woord, beeld, symbool, verhaal, gebaar, rite, drama) tot uitdrukking te brengen. Het ‘bijbelverhaal’ reikt hen daartoe kwalitatieve narratieve taal aan. Het ‘spelen vanuit hun eigen bestaanservaring’, niet volgens voorgeprogrammeerde rollen, maar biografisch-hermeneutisch en communicatief, garandeert de authenticiteit voor religieuze sensibele en beleving op voorwaarde dat het in een kwaliteitsvol kader gestalte krijgt onder een zorgvuldige begeleiding.

4.2.10 De uitwisseling verbindt de spelfase met het bewuste leven

Als aanzet tot de uitwisseling in bibliodrama worden de eigen belevingen, die tijdens het spel door de spelers werden opgedaan, aan elkaar verwoord. Voorbeeld: een kind dat de rol van ‘de heer’ speelt zegt: “Ik was blij toen de armen naar mijn feest kwamen”. Een ander als ‘dienaar’ zegt: 'Ik vond de heer vriendelijk want hij hielp mij bij het klaarzetten van het feest”. In een tweede fase is er ruimte voor het uiten van denkbeelden, overwegingen, of gevoelens die tijdens het spel zijn opgekomen maar niet konden worden uitgedrukt. De grondbedoeling van de uitwisseling in een derde fase is, dat groepsleden hun persoonlijke geschiedenissen inbrengen en met elkaar delen n.a.v. een bibliodrama. Het kunnen ervaringen, situaties, belangen, herinneringen zijn die opgeroepen worden door het eigen spel, het spel van een andere speler of door een interactie tijdens het spel. Deze persoonlijke ervaringsverhalen en betekenissen kunnen aanvullend of verhelderend werken bij het verduidelijken van de eigen spelervaringen of de concrete levenservaringen die daarbij opgeroepen worden. Deze kunnen een bron zijn van opluchting, herkenning of erkenning zijn, ze kunnen suggestief werken of nieuwe handelingspatronen aanreiken. Het beeld dat een speler van zichzelf ontwikkelt, in en doorheen het spel, wordt in de uitwisseling open getrokken. Er worden door de andere spelers eigen denk- en belevingssporen aangereikt die meerdere perspectieven openen van waaruit hij zichzelf kan bekijken, inschatten, beleven. Op die wijze kan de uitwisseling vruchtbaar inwerken op het evoluerend zelfverstaan van alle betrokkenen. In de waardebeoordeling van de opgedane ervaringen m.b.t. heil, waarheid speelt de convergentie of het gedeeld karakter, van wat de betrokken spelers in religieus of godsdienstig perspectief op dat moment ervaren, een cruciale rol. De betrokkenheid en mededeelzaamheid van

anderen beveiligd het religieus zelfverstaan tegen particularisme, subjectivisme, vervreemding. Het terug horen van wat groepsleden zeggen te ondervinden in het drama kan nieuwe heilservaringen oproepen voor een speler. De één stuwt de ander. Al doende wordt het wederzijds vertrouwen versterkt en de openheid voor elkaar vergroot. De zinvolheid, waarheid, gezag van bibliodramatische of religieuze drama ervaringen wordt steviger naarmate de soepelheid vergroot waarmee eigen belevingen verstrengeld geraken met die van anderen. Doorheen de uitwisseling wordt meer lijn, afstemming, heelheid gebracht in de versplinterde ervaringen of meervoudige stemmen en gezorgd voor samenhang en oriëntatie in de meerstemmige identiteit die afstemming en oriëntatie en verdere inspiratie zoekt

Een even wezenlijk onderdeel bij het proces van constructie en deconstructie van levensbeschouwelijke identiteit is het metadiscours er over. Die identiteit komt maar levendig tot ontwerp wanneer tegelijk het inzicht in de leerprocessen (o.a. leren leren) tezamen met zicht op het effect en de repercussie van de eigen levensbeschouwelijke praktijken op de andere(n) en de werkelijkheid kunnen bedacht, uitgesproken en geverifieerd worden. Bij uitbreiding van dit metadiscours moet evenzeer gedacht worden aan meta-affectieve en meta-motivationale processen en is het verwerven van metacognitie met betrekking tot de sociale en culturele positie ten opzichte van de leergroep en de leefwereld van belang. Het uitwisselingsmoment is daarvoor een geschikte plaats in bibliodrama. In de concrete praktijk van de bibliodrama maakt men daarvoor echter nog (te) weinig ruimte.

4.2.11 Multiculturele en interreligieuze communicatie

In bibliodrama speelt ook bij kinderen de inter-levensbeschouwelijke, interreligieuze communicatie een betekenisvolle rol in hun zoektocht naar identiteit. Het voorbeeld van levensbeschouwelijke uitwisseling na een bibliodramaspel speelt zich af in een christelijke school met een multi-levensbeschouwelijke populatie waaronder veel moslimkinderen. Het vertrekt vanuit het eerder aangegeven bijbelverhaal en de ervaring van een dilemma van een moslimkind. Een kind met Marokkaanse en moslimroots speelt de rol in het bijbelverhaal van een ‘genodigde die niet wil komen’ en zegt: ‘Ik wil wel komen naar het feest maar ik mag niet van mijn papa’. In de uitwisseling (na het spel) vertelt ze dat ze van haar vader wel naar de les katholieke godsdienst mag komen maar dat ze: ‘geen godsdienst mag doen’. Dan vertelt ze verder over de momenten dat ze tijdens de schoolviering achteraan in de kerk zit en de andere kinderen hoort zingen: “dan wil ik meezingen en dat mag niet”. Daarop zegt een ander kind: “En wij zijn jaloers omdat jij niet mee moet doen!” Weer een ander geeft te kennen “Mijn papa gelooft niks en ik moet van de juf toch meedoen met de kerk”. In deze beperkte uitspraken komen meerdere dialogen en verwevenheden aan bod met name: tussen persoonlijke identiteit en levensbeschouwelijke identiteit, tussen levensbeschouwelijke praktijken en persoonlijke beleving, tussen individu en de groep, tussen persoon en gezag. Een tweede ervaring: Een moslimkind herkent in het bijbelverhaal een verbinding met haar eigen godsdienst en zegt: “Het feest lijkt als bij ons het grote feest” (Eid ul Adha, offerfeest). Een ander kind vult aan “Wij geven dan een stuk van het schaap aan de armen, wij moeten dat doen vanuit ons geloof.” “Ja, de armen komen dan ook naar moskee, wij doen zoals het feest van de heer”. Een ander moslimkind zegt: “het feest van de heer lijkt op het paradijs”.(vgl met uitspraak over de hemel van het christelijk kind) Het hele bijbelverhaal wordt door de moslimkinderen begrepen als en in het licht gesteld van de islam. De christelijke parabel wordt verbonden met moslimfeesten, gebruiken, wetten en praktische handelingen en wordt in het uiteindelijkheidsperspectief gesteld van het ‘paradijs’. De moslimkinderen uitten dit inzicht met een zekere verwondering, verbazing omwille van de herkenning van betekenis, maar tegelijk ook met een fierheid omwille van de herkenning ervan in de eigen identiteit en in de grote levensbeschouwelijke identiteit waartoe ze behoren. Dit alles temidden van een (bijbel)verhaal uit ‘vreemde’ en ‘on-eigen’ godsdienst. Ervaring van bibliodrama met moslimkinderen toont aan dat

doorheen deze herkenning en erkenning van de eigen moslimidentiteit hun hele persoonzijn in een ander, meer hoopvol perspectief komt te staan. Dat het basisvertrouwen en vertrouwen in de omgeving sterk toeneemt evenals de sociale relaties met leeftijdsgenoten, behoort mede tot de vaststellingen.

5. Besluiten voor school en onderwijs

Hoe geven scholen die staan in de (pluriforme) christelijke traditie gestalte aan hun vormgeving van de levensbeschouwelijke en spirituele identiteit in relatie tot hun kinderen, (personeel, school)? Hoe gaan zij om met de dynamische veelkleurigheid van levensbeschouwelijke brokstukken die in het eigen midden rond dwarrelen en die mede gevoed worden door een multi-levensbeschouwelijke samenleving? Hoe gaan zij om met hun 'meerstemmigheid'? Open ruimte maken voor een brede sensitieve levensbeschouwelijke grondhouding of levensbeschouwelijke bedachtzaamheid bij kinderen, leerkrachten, opvoeders en directie lijkt hiervoor een basisvoorwaarde. Uit de interlevensbeschouwelijke communicatie in bibliodrama willen we het volgende voor de school onthouden. Ruimte geven aan het uiten van de eigen (brokstukken) levensbeschouwelijke identiteit en de open communicatie hier rond bevorderen heeft een grote ondersteunende invloed op het levensbeschouwelijk leerproces. Godsdienstonderwijs dient onderwijs te zijn waarin voor iedereen (ook voor andersgelovigen) iets zinvol voor het (eigen) leven te ontdekken valt. Het moet daarbij alert zijn op monopolisering van betekenissen, zegt Ziebertz. Deze alertheid is nodig om de interpretaties van de leerlingen de ruimte te geven en ze daarmee als evenwaardige partners te behandelen. In de methode van bibliodrama vallen hiervoor benaderingswijzen af te leiden die ook naar de verdere godsdienstdidactiek en het algemeen levensbeschouwelijk discours kunnen (mogen) vertaald worden. Bibliodrama is voor het (basis)onderwijs een inspirerende methode voor (inter)levensbeschouwelijke, religieuze en godsdienstige communicatie, die een pleidooi houdt voor een open, speelse, creatieve, dynamische doorleefde, ervaringsgecentreerde en inductieve leer en communicatiewijze, gericht op 'heel' het kind, van top tot teen to(t)taal. Dit gebeurt in een rijke leeromgeving waarin oude en nieuwe verhalen uit levensbeschouwelijke culturen, met elkaar een uitwisselend actueel gesprek kunnen (blijven) aangaan. Door de nauwgezetheid van haar methode biedt bibliodrama kwaliteit en diepgang op levensbeschouwelijk ervaringsvlak en een begeleide experimenteeruimte voor vernieuwd (religieus, godsdienstig) gedrag en oriëntatie. Toch is het goed te beseffen dat er, in de concrete praktijk binnen de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van kinderen, voor bibliodrama, hoe waardevol haar opzet en methode ook is, maar een rol ten dele zal zijn weggelegd mede door haar intensief karakter en om zorgvuldigheid vragende aanpak. Toch mag verhoopt worden dat ze als methode meer gestalte mag krijgen in het onderwijs en mee richtinggevend mag zijn in de opbouw van levensbeschouwelijke (religieuze, godsdienstig) identiteitsontwikkeling en levenoriëntatie vandaag.

Literatuur

- Agten, J., (1993) *De (onwillige) genodigden aan de maaltijd. Met bijbelverhalen het (klas)leven bevruchten en omgekeerd*. School en Godsdienst 47 (4-5), 69-81.
- Agten, J. (1995). Bibliodrama met Marcus. In Oyen G. van, (red.). *De tijd is rijp. Marcus en zijn lezers toen en nu* (pp. 189-213). Leuven: Acco.
- Agten, J., Herrebosch, E., Verduyn, K., & Vervoort, L. (2007). *Bibliodrama begeleiden. Wegwijzers voor de praktijk*. Antwerpen: Garant.

- Agten, J. (2007). Open levensbeschouwelijke communicatie leren (opzetten) in de lerarenopleiding. In Sercu, L. (red.), *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs* (pp. 71-89). Leuven: Acco.
- Henckens, Den Boeck, Pollefeyt
- Hermans, C.A.M. (2001). *Participierend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- Hermans, C.A.M. (red.) (2005). *Interreligieus leren op de basisschool. Perspectieven op vakontwikkeling en schoolontwikkeling*. Budel: Damon.
- Sterkens, C. (2002). Participierend leren en interreligieus leren. In Hermans, C.A.M. (red.) *Participierend leren in debat*. Budel: Damon.
- Sundén, H. (1966). *Die Religion und die rollen*, Berlin.
- Vandenbroeck, M. (1999). *De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Utrecht.