

4. Praktische voorwaarden

Tot op dit moment hebben wij ons voornamelijk verdiept in de achtergronden van het Christelijke Pinksterfeest, spiritualiteit in het algemeen en, tot slot, het specifieke van de christelijke spiritualiteit. Nu ga ik de theoretische kaders verkennen die het "hoe" meer inzichtelijk maken van de primaire vraagstelling van deze vakdidactische specialisatie:

hoe kan men brugklassers (met veelal een islamitische culturele achtergrond) door middel van een Pinksterproject kennis laten maken met de Christelijke Spiritualiteit zodat dit ook voor hen een betekenis krijgt?

Het antwoord op het "hoe" zal onder andere bepaald worden door de wijze van omgaan met de "diversiteit" van de leerlingen binnen de interconfessionele Amarantischolengemeenschap waar het Calvijn met Junior College deel van uit maakt. Voor de omgang met de religieuze diversiteit op scholen geeft de literatuur een aantal modellen²⁴, aan waaronder: 1^e het monoreligieuze model, 2^e het multireligieuze model en 3^e het interreligieuze model.

Het monoreligieuze model wordt gekenmerkt door de wil jongeren bewust in te lijven in de particuliere traditie en hen tot volwaardige participanten maken van deze traditie. Binnen dit model onderscheidt men de exclusieve variant, die andere levensopties radicaal buitensluit, en een inclusieve variant, welke waarheidsfragmenten in andere tradities onderkent. Dit monoreligieuze model wordt gekenmerkt door zijn behoudendheid, etnocentrisme en ongevoeligheid voor mogelijke spanningen tussen de eigen religie en die van de ander.

Ik vraag mij af of dit model nog wel te vinden is in de Amsterdamse situatie bij scholen met een expliciet beleefde identiteit zoals bijvoorbeeld de joodse scholen van de SG Maimonides, islamitische scholen zoals het Islamitisch college Amsterdam en de evangelische school de Morgenster. Het lijkt mij dat men bij toepassing van een dergelijke benadering, zichzelf buiten de werkelijkheid plaatst. Daarnaast bereidt het leerlingen gebrekkig voor op een samenleving die niet monoreligieus is.

Zouden leerlingen met een andere religieuze achtergrond zich willen bevinden op een dergelijke school? Zo ja, zouden deze leerlingen zich dan prettig of serieus genomen voelen? Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag zou je een joodse leerlinge in gedachten moeten nemen en plaatsen op een Islamitische school. Andersom kan natuurlijk ook. Het monoreligieuze model zal niet het model worden van waaruit wij het Pinksterproject naar de leerlingen toe vorm gaan geven.

Dat het ook anders kan bewijst het *multireligieuze model*²⁵ waarbij jongeren worden ingeleid in diverse tradities en daarbij eigen keuzes maken aan de hand van de opgedane kennis.

²⁴ Pedagogiek van de hoop, Albert K. Ploeger, blz.

²⁵ Pedagogiek van de hoop, Albert K. Ploeger, blz.

Hierbij wordt op aangeven van de leerling gedifferentieerd verdiept waarmee eventuele ontbrekende affiniteit naar de een of andere traditie, omzeilt wordt. Het is een model dat gekenmerkt wordt door vrijblijvendheid welke het nadeel met zich meebrengt leerlingen te laten verworden tot een soort klinische toeschouwers. Het model draagt het gevaar in zich de onverschilligheid te stimuleren. In plaats van te zoeken naar waarheid kan er vluchtgedrag ontstaan. Albert K. Ploeger is uiterst kritisch naar deze methode daar zij niet aanzet tot informeren maar tot deformeren. Dit door de vrijblijvendheid als gevolg van het wegvakken van verschillen tussen tradities. *"Het maakt jongeren tot een soort religieuze toeristen die zich te goed doen aan religieuze, exotische, avontuurlijke en kickgenerende van godsdiensten"*²⁶.

Het multireligieuze is een model dat tot op zekere hoogte herkenbaar is voor de schoolse situatie bij het CmJC. De literatuur wijst er terecht op dat aan dit model, naast de voordelen, ook nadelen aan kleven. Dit model lijkt mij daarentegen wenselijker in de situatie van een Amsterdamse school. Het multireligieuze model brengt de leerling eerder in contact met het onbeminde onbekende en het is mijn stellige overtuiging dat juist dát, één van de taken van een school is.

In deze zin zie ik het volgende als een groot bezwaar: het gedifferentieerd werken middels individuele specialisatie ingegeven door bepaalde allergieën ten aanzien van een bepaalde religie. Bij welk ander schoolvak gebeurt het dat keuzes worden gemaakt op basis van een allergie? Juist door toe te zwichten voor deze of gene allergie geef je als school of als docent, een onjuist voorbeeld ten aanzien van het functioneren in een samenleving waar veel verschillende gezindten voor komen.

Voor zover het ons project is het multireligieuze een mogelijk model echter niet ideaal. Het model maakt ruimte voor verkenning echter het komt op mij over dat het betekenis krijgen van het nieuwe voor een leerling, onbereikbaar lijkt. Het ligt daarnaast ook niet in onze lijn om toe te geven aan mogelijke allergieën. Wel zien wij het als een taak om mogelijke allergieën te overbruggen zodat de leerling het onbekende kan ontdekken en misschien wel kan gaan beminnen.

Het interreligieuze model, hetgeen het multireligieuze model insluit, zou leerlingen de kans bieden zich te verdiepen in levensvragen, inzicht te verwerven in de eigen levensbeschouwelijke opstelling en tot verheldering van de eigen meerstemmige identiteit. Binnen het model maakt men onderscheidt naar een zachte en een harde vorm.

Bij de harde vorm geven leerlingen uiting aan de eigen religieuze herkomst en brengen deze achtergronden samen, vertolken en onderzoeken deze, binnen de context van een open communicatie. De zachte vorm van het interreligieuze model sluit meer aan bij een situatie waarbij leerlingen zich niet realiseren wat de eigen levensbeschouwelijke achtergrond is. Hierbij worden zij geholpen bij het zichzelf stellen van levensbeschouwelijke vragen.

²⁶ Pedagogiek van de hoop, Albert K. Ploeger, blz.

Het zou ruimte bieden aan het ontdekken van het eigen perspectief en deze te bevragen in de dialoog met anderen. Door het bespreken van levensthema's wordt de betrokkenheid gestimuleerd. Een voorwaarde van het succes van deze methode is dat de leerlingen in staat moet zijn voor de eigen positie uit te komen en volwaardig aan de dialoog kan deelnemen.

Het interreligieuze systeem spreekt mij erg aan daar ik het belang inzie van de laten nadenken over vragen van levensbeschouwelijke aard bijvoorbeeld bij thema's als waarheid, vrijheid, leven na de dood. Veel van onze leerlingen hebben een Islamitische culturele achtergrond echter weten in veel gevallen daar verder weinig uitleg of toelichting over te geven. Het model voorziet er in dat juist hier meer bij wordt stilgestaan zodat er een bewustwordingsproces op gang kan komen. De antwoorden buiten het eigene, kunnen de leerling verrijken en doen relativiseren.

In deze zin past dit model beter bij ons project waarbij moet worden opgemerkt dat het model zelf wat hoog gegrepen kan zijn op punten van de vereiste communicatie-mogelijkheden binnen een dialoogsituatie gezien de cognitieve achterstanden bij onze leerlingen. Deze moeten wij dan ook niet te concreet opzoeken in ons doch wel aanzetten daar toe geven middels het stellen van eenvoudige vragen die in overleg opgelost moeten worden. Het interreligieuze model sluit vooral aan bij de wens dat de inhoud van het project betekenis moet hebben voor de leerlingen. In deze zin moet het project worden gespiegeld aan het interreligieuze model.

Als wij hierbij de opmerkingen rondom de uitvoering van het project in voorgaande hoofdstukken betrekken – zoals het toepassen van verhalen die herkenbaar zijn voor de leerlingen en stevige muziek – moet er op gelet worden dat de inhoud van deze verhalen en muziek bijdragen aan het nadenken over vragen van levens-beschouwelijke aard. Hierbij moet vervolgens ook de rol van de christelijke spiritualiteit bij het vinden van antwoorden op vragen van levensbeschouwelijke aard, aan de hand van Pinksteren, naar voren worden gebracht.

Nu de conclusie is getrokken omtrent het "omgangsmodel met diversiteit" is komen vast te staan wil ik dit verder concreet maken, immers met de keuze van een model alleen ben ik er nog niet omdat binnen dit interreligieuze model ook de praktische implicaties meer concreet moeten worden. Dit is belangrijk omdat het bij ons niet gaat om het tastbare Kerstfeest maar wat mensen als iets mystieks en vreemds beschouwen: spiritualiteit en Pinksteren. Voor wat dit betreft is het boek met de toepasselijke titel "Lessen over God" erg informatief. Het boek vormt de overgang waarnaar ik zocht als het gaat om de theoretische kaders ten behoeve van de praktische uitwerking van het project.

In "Lessen over God" maakt Ploeger duidelijk – en dergelijke opmerkingen kennen wij ook van Roothaan - dat elk menselijk wezen zoiets heeft als een gevoeligheid voor het spirituele. Als het spirituele zichtbaar wordt gemaakt (en daar gaat het mij nu om) dan ontstaan – volgens Ploeger - onder andere kunst, natuurbeschouwingen en

religies: er ontstaan teksten – denk aan Meester Eckhart²⁷ – en beelden die krachten in mensen wakker maken. Voor wat dat laatste betreft gaf Ploeger een erg interessant voorbeeld over het zien van het demonische in de wereld, waarmee hij het kwaad en de misère van het leven bedoelde. Het roept verzet op tegen deze machten van het kwaad, daar wil de mens wat tegen doen.

Één opmerking die ik op deze plaats wilde maken betreft de positieve gerichtheid van het verlangen als het gaat om spiritualiteit. Ploeger sluit hier aan bij wat Roothaan ook doet namelijk krachten die tot het negatieve aanzetten, uitsluiten van het begrip spiritualiteit.

Als het verlangen naar het juiste en goede spiritualiteit wordt genoemd, zo vraag ik mij af, waarom noemen wij dan de drijvende kracht achter het negatieve niet "het kwade"? Ploeger hanteert in zijn boek woorden als demonische bij de beschrijvingen van duistere zaken in de zichtbare wereld. Misschien durft Ploeger het niet aan om het daadwerkelijk bestaan van spirituele machten die een gehele andere afkomst hebben dan de krachten die aansporen tot het goede en schone? Maar dit terzijde.

Van Ploeger leren wij dat uitspraken met een spiritueel karakter alleen werkzaam zijn als men de beeldspraak (metaforen) van de woorden begrijpt. De uitwerking – en hij zal weldra vervallen in een paradox – van de woorden is dynamisch als er geen uitleg nodig is, als het los blijft van menselijke bemoeienis: theologisch wordt deze uitwerking het werk van de Heilige Geest genoemd. Hiermee belandt hij in de aangekondigde paradox omdat er ook uitleg nodig is voor de overdracht, waardoor het zich kan ontwikkelen. Voor wat de uitleg betreft geeft Ploeger dan ook aan dat er geen sprake moet zijn van dichtmetselen met gegevens en traditie. Het zou het geheim verkwanselen²⁸.

Praktisch gesproken betekent dit dat wij binnen het project niet alles moeten willen gaan uitleggen. Dat wij gebruik zullen moeten maken van beeldtaal – metaforen – die de kinderen zullen begrijpen en hen aanspreken. In deze zin zullen wij dus gebruik kunnen maken van hetgeen tot nu toe behandeld is in het eerste schooljaar zoals bijvoorbeeld de speelfilm Narnia waar op het einde ook sprake is van een soort Pinksteren als de teruggekeerde leeuw Aslan met zijn adem over bevroren wezens blaast en zij aldus weer tot leven komen.

Gelukkig kan ook volgens Roebben de spiritualiteit van mensen worden ontwikkeld en is kennelijk ook belangrijk gezien de opmerking van Ploeger die spreekt van een ondervoeding op dit gebied²⁹. (Leuk om nogmaals te lezen)! Hij acht het van belang dat bij het godsdienstig leren van spiritualiteit ook aandacht wordt besteedt aan het creatieve element zoals bijvoorbeeld muziek en theaterspel. Begrippen die Ploeger in dit kader onder andere hanteert het ervaringsleren waarbij experimenteren – het waarnemen en ervaren – leidt tot het natuurlijke proces van zoeken naar oplossingen voor problemen die zich voordoen. Voorwaarden hierbij zijn dat onder andere 1^e de grootste aandacht moet gaan naar het eigen verstaan, 2^e je enigszins op de hoogte

²⁷ Spiritualiteit als inzicht, F. Maas

²⁸ Lessen over God, Bert Roebben, p35

²⁹ Lessen over God, Bert Roebben, p36

moet zijn van de culturele achtergrond van de leerlingen, 3^e bewust zijn van de eigen culturele visies, 4^e de verwerking van de theorie en over te brengen begrippen moeten eigen gemaakt zijn en 5^e rekening houden met de cultuur en de ontwikkelingsfase van de leerlingen.

In ons geval – en ik beperk mij tot enkele kernzaken, zijn de leerlingen voornamelijk islamitische en in de leeftijd tussen de 12 en 14 jaren oud waarbij gemiddeld genomen door het volgende relevante gekenmerkt worden³⁰: a. 60% van deze leeftijdsgroep kan abstract denken, b. zij zijn veelal conventioneel (willen beantwoorden aan de groepsverwachtingen waarbij de kans niet groot is dat eigen standpunten kunnen worden gerelativeerd), c. zij zijn in staat het eigen standpunt met die van een ander te vergelijken en d. zij denken over het algemeen dat straf en loon veroorzaakt wordt door het ultieme hetgeen te beïnvloeden is door rituelen zoals bidden en vasten.

Ik denk dat wij hier een aantal andere belangrijke elementen hebben ontdekt die van belang zijn voor de praktische invulling van het Pinksterproject. Als binnen het project de kinderen met een bepaald probleem worden geconfronteerd dan zullen zij dus van nature de drive hebben om te gaan zoeken naar een oplossing. In deze zin zouden de leerlingen het verhaal (met metaforische taal) van een persoon die op één of andere wijze in de problemen is geraakt. (Dat is tevens herkenbaar voor onze leerlingen) Uiteraard zal de oplossing dan zelf – met enige hulp, geen dichtmetselen - gevonden moeten worden in het Pinksterverhaal. Leuk om te lezen dat Ploeger ook onze ideeën inzake muziek ondersteunt en godsdienstige verhalen en levenservaringen de belangrijkste vorm van godsdienstig leren ziet.

Door het deelnemen aan de verrichtingen tijdens het project krijgt het Pinksterfeest ook voor hen gestalte en vorm. Door het inbouwen van diverse activiteiten worden zij met ziel en lichaam betrokken bij de betekenis van Pinksteren. Hierbij richten wij ons op ervaringen die deze deelname stimuleren. Wij zullen in de begeleidende materialen rekening moeten houden met reflectie en verwerking van de activiteiten en ervaringen. Wij moeten ruimte creëren voor individuele deelname binnen de dynamiek van een groep, een herkenningspunt van samen vieren.

Tot slot kunnen wij nu vanuit de theoretische beschouwingen – vanaf hoofdstuk één - rondom het "hoe" een aantal voorwaarden schetsen waaraan het project in mijn ogen dient te voldoen waaronder:

ad. a.

In de omgang met de diversiteit wordt het project niet vormgegeven volgens het monoreligieuze model maar volgens het interreligieuze model – in de zachte vorm - door onder andere de leerlingen worden bewust te maken van de eigen religieuze achtergrond door het stellen van levensvragen, het gesprek onderling bij de leerlingen bevorderen en de zoektocht naar

³⁰ Lessen over God, Bert Roebben, p35

antwoorden (waarheid) moet worden bevorderd, er moet ruimte bestaan voor de eigen invulling.

Ad. b

In verband met het vormgeven van het spirituele kan er gebruik onder worden gemaakt van beeldtaal die aansluit bij de belevingswereld van de kinderen, toepassing van het ervaringsleren door de leerlingen te confronteren met een probleemstelling die aanzet tot actie of verzet (er moet wat aan gebeuren).

Ad. c

Gebaseerd op wat wij hebben beschreven in hoofdstuk twee - de inhoud van Pinksteren op zich - zal aandacht moeten worden besteedt aan de volgende facetten:

het Pinksterverhaal zelf, het benadrukken van blijdschap, de mogelijkheid van het ervaren van Gods geest, duidelijk maken wat dit met een persoon kan doen (Petrus) en de betekenis van Pinksteren voor de geboorte van de kerk.

Ad. d

Tot slot vanuit de spiritualiteit bezien zal het volgende aandacht moeten krijgen:

het dichterbij brengen van het onderwerp spiritualiteit, het nut van spiritualiteit laten zien (je wordt er beter en gelukkiger van), de plek waar het project plaats vindt (in de natuur, waar het spoor van Zijn aanwezigheid te vinden is), negatieve spiritualiteit, de persoonlijke nabijheid van God zelf, de duiding van de H. Geest als de levenslucht die men inademt en het bevrijdende aspect.

Ad. e

In de inleiding van deze vakdidactische specialisatie is aangegeven dat het project in zijn geheel oppervlakkig moet lijken en diepgang moet hebben. Dit uitgangspunt heb ik bevestigd gevonden in de literatuur die mij leerde mogelijke allergieën te voorkomen, de affiniteit op te wekken, een gepaste mate van vrijblijvendheid te creëren doch het klinisch toeschouwen te voorkomen en het geheim niet te verkwanselen door het dichtmetselen met gegevens en traditie. Het zijn de valkuilen van ons project.

4. Projectuitvoering

In hoofdstuk drie zijn in grote lijnen uitvoeringsvoorwaarden aangegeven voor het project zodat de brugklassers (met veelal een islamitische culturele achtergrond) kennis kunnen maken met de Christelijke Spiritualiteit zodat dit ook voor hen een betekenis krijgt.

Deze voorwaarden zijn aan het slot van hoofdstuk drie, omwille van het overzicht, bondig gerecapituleerd. Hieronder is aangegeven hoe deze voorwaarden concreet zijn uitgewerkt in het Pinksterproject, dat wij hebben genoemd: *Vurige tongen in het bos*. Met deze uitwerking wordt in feite de onderzoeksvraag van deze vakdidactische specialisatie beantwoord: Hoe kan men brugklassers (met veelal een islamitische culturele achtergrond) door middel van een Pinksterproject kennis laten maken met de Christelijke Spiritualiteit zodanig dit ook voor hen een betekenis krijgt?

5.1 Projectsamenvatting

De naam, "Vurige tongen in het bos", geeft aan dat het project zich buiten zal afspelen in het frisse boslucht; in het Amsterdamse bos wel te verstaan. Hiermee bereiken wij dat leerlingen loskomen van de schoolse omgeving en aldus in een situatie belanden waarbij het spirituele meer kansen krijgt. Binnen het project zijn sportieve en theaterachtige elementen aangebracht waardoor een actieve deelname wordt gestimuleerd. Middels een projectboekje met diverse vragen en opdrachten wordt de bewustwording en de reflectie gestimuleerd waarmee wij verwachten dat de doelstellingen van het project worden gerealiseerd.

Sport en spel

De oppervlakkig ogende sportieve activiteiten, die vergezeld gaan van symboliek en metaforen, maken dat het project toegankelijk is. Hiermee worden mogelijke allergieën bij leerlingen en personeel worden overbrugt. De aangebrachte symboliek en metaforen zorgen daarnaast voor diepgang en versterking van de begripsvorming.

Bijvoorbeeld: het aanvangspel is een tikspel waarbij het sterven (bevriezen) en tot leven komen (ontdooien), centraal staan. Door de symbolische koppeling - afkomstig van het, tijdens de lessen behandelde, sprookje Narnia - zal de betekenis van het spel voor de leerlingen toenemen. (De hoofdpersoon in de film - de leeuw Aslan - wekt bevroren wezens tot leven door met zijn adem over hen te blazen. Het *beademen* door Aslan is direct te koppelen met het Pinksterfeest).

Door de bewustwording van de lichamelijke effecten na een sportieve inspanning – buiten adem raken en energie verliezen - zullen de leerlingen zich opnieuw bewust worden dat zij niet kunnen leven zonder energie en levengevende *adem*. Middels het projectboekje en deze activiteiten zullen theateractiviteiten meer betekenis krijgen.

Theater

Theater activiteiten die in het project zijn opgenomen – het zijn er twee - hebben verschillende functies waaronder: het wegnemen van innerlijke weerstanden, activeren van de belevingswereld, het aanbrengen van betekenissen, het koppelen

van de verschillende activiteiten, het aanzetten tot een actieve deelname en overdragen van informatie.

Beide theateractiviteiten – Poisoned en Breathe - zijn inhoudelijk elkaars tegenpolen. Hierdoor zal de betekenis van Pinksteren beter naar voren komen. Datgene wat vóór de theaterstukken gebeurt moet de leerlingen voorbereiden, waarbij het de bedoeling is dat de zij hierbij het verhaal beter mee kunnen beleven.

Het eerste theaterstuk beweegt zich rondom het tegenbeeld van Pinksteren, het missen van de Levensadem. Hierbij wordt gesproken over de vergiftiging van de mens door een beet van een slang. Geen levensadem in de mens maar het gif van de slang, met alle gevolgen van dien. Het heeft de naam "Poisoned" gekregen. Tevens – en dat is didactisch een belangrijk punt - worden de leerlingen aangezet tot het zoeken van een oplossing voor de gemaskerde man die in ernstige problemen verkeerd. Door het dal dat dit verhaal Poisoned vormt zal later de "top van Pinksteren" beter tot zijn recht komen: hoe dieper het dal, des te hoger de top!

Op de heuvel – letterlijk en figuurlijk – het hoogste punt van het project wordt het Pinksterverhaal vanuit Petrus verteld. Daar kan de oplossing worden gevonden van de man uit Poisoned. Daar wordt de Christelijke spiritualiteit aan de hand van het verhaal van Pinksteren duidelijk gemaakt. De hoge plaats in het bos is qua vormgeving het symbool voor spirituele groei (berg beklimmen), de plaats van nieuwe en verre uitzichten, de plaats waar een frisse wind waait. Hier kunnen de leerlingen op adem komen, de inwendige mens versterken en nieuwe energie op doen. Al deze aspecten en gewenste effecten worden met behulp van posters en het projectboekje verder versterkt en verwerkt.

Route

De - in het projectboekje beschreven - route die de leerlingen al zoekend moeten afleggen, vangt al aan vanaf het metrostation Amstelveenseweg. Op deze wijze kunnen contrasten (straat en stenen versus bos en bomen) beter hun werk doen en worden de leerlingen direct geactiveerd en gestimuleerd om zich vooral op het project te richten. De route maakt op een letterlijke en een symbolische wijze een neergaande of afstijgende beweging en een opgaande beweging. Het beweegt zich langs een dieptepunt (Poisoned) naar een hoogtepunt, de heuvel van het Amsterdamse bos, welke omgedoopt wordt tot Pinksterheuvel. Zo zal de route ook het Dachau-monument aan doen waardoor de leerlingen een negatieve vorm van spiritualiteit leren kennen: gebeten zijn door een slang, die zijn gif in de mens gespoten heeft. Daar lopen zij over zwarte granieten stenen platen met de namen van geologische plaatsen die herinneren aan de verschrikkingen van de Tweede Wereldoorlog. Hiermee wordt de vergiftiging van de mens weergegeven. Het staat symbool voor "het afstijgen van de mens" of het zakken van de moraal van de mens. Het dieptepunt van de tocht is het eerder omschreven theaterstuk, met een man die een probleem bij de leerlingen legt. De lelijk gemaskerde man is gedeprimeerd, vergiftigd, zonder adem. Hij zoekt een oplossing die de – eveneens gemaskerde – toekomstige leerlingen moeten zoeken, gaande weg de route. Het theaterstuk zal worden ondersteund met een stevig stuk sombere muziek, Poisoned van Tarja Turunen en Snakebite van Godsmack (veel bass). Daarna wordt het dieptepunt verlaten en is het "op naar de top".

Pinksterheuvel

De route brengt de leerlingen in een weg naar "omhoog". Na de bedompte en het omslotene van het bos, zullen zij - na een nauwe doorgang - aankomen op een zeer open plek met een groot grasveld. Het biedt een wijds zicht op een heuvel die wij zullen omdopen tot Pinksterheuvel. Het is de plek van "oh wat een ruimte, wat een heerlijk licht". Waarschijnlijk vermoeid en enigszins buiten adem komen de leerlingen - na een sportieve activiteit - boven op de heuvel (symbool van spirituele groei). Daar krijgen zij drinken - met wat siroop *er in* - en een broodje. Daarbij zullen zij gevraagd worden wat "*zij er in willen*" en ook zullen zij de vraag lezen: "Wat wil jij er in"? (Hier wordt de analogie gevonden met de christelijke spiritualiteit - de Geest er in - het eigene van Pinksteren).

Op de heuvel (zoals het heuvelachtige van Jerusalem) wordt het Pinksterverhaal verteld vanuit de Pinksterbelevissen van Petrus (Handelingen) . Ook daar zal muziek klinken, een gospel "Breath" van M.W. Smith en "The Battle" uit de speelfilm Narnia als achtergrond bij het Pinksterverhaal. Al het voorgaande aan ervaringen en de opgedane informatie komt hier bij elkaar en kan zo betekenis krijgen voor de leerling.

Op de Pinksterheuvel kunnen de leerlingen het antwoord vinden voor de man die vergiftigd was. Vandaar gaan zij weer op weg, rijk aan ervaringen, naar het eindstation van de route, waar zij kunnen laten zien wat zij hebben geleerd en begrepen tijdens een kennis testend spel. Daar bij de kleine speelvijfer, mogen zij laten zien of het hele project voor hen betekenis heeft gehad. Daarna volgt de weg naar huis en leveren bij de mentor het projectboekje met de gemaakte vragen in. Deze worden klassikaal nabesproken – niet dichtgemetseld - tijdens de eerst volgende les levensbeschouwing op school.

5.2 Uitwerking van de voorwaarden

Hierboven werd het project in grote lijnen geschetst waarbij niet expliciet werd ingegaan op de invulling van de voorwaarden zoals die in eerdere hoofdstukken naar voren waren gekomen en in hoofdstuk drie waren gerecapituleerd. De voorwaarden worden hieronder puntsgewijs besproken:

Ad. A, de omgang met de diversiteit

De omgang met de diversiteit zou volgens het interreligieuze model – in de zachte vorm - worden vorm gegeven. Het bewust maken van de leerlingen van de eigen religieuze achtergrond is getracht te realiseren door het stellen van levensvragen en het inleiden daar toe. Voorbeelden daarvan zijn te vinden in het projectboekje bij de opdrachten nummer 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16 en 19. Deze opdrachten kenmerken zich door aan te sluiten bij het religieuze en niet religieuze van de leerlingen waarbij de vragen voor de bewustwording kunnen zorgen. Met een flink aantal van deze opdrachten werd aansluiting gezocht met de achtergrond van de leerlingen. De ene opdracht is hier wat explicieter in dan de ander, waardoor het geheel in eerste instantie oppervlakkig overkomt doch diepgang heeft. Met name opdracht 2, 9, 10 t/m 14 zouden voor de leerlingen erg herkenbaar moeten zijn

(af dalen en de vergiftiging van de mens). Hiermee wordt het gevaar voorkomen dat er allergieën kunnen ontstaan.

Het gesprek onderling bij de leerlingen trachten te bevorderen door de tocht groepsgewijs te laten maken. Elke klas moet onder begeleiding van een mentor – al dan niet ondersteund met een vrijwilliger of stagiair(e) – deelnemen aan het project en de tocht door het bos afleggen. Voor wat betreft de vragen en opdrachten hebben wij het onderlinge gesprek ook gestimuleerd door niet te eisen dat de leerlingen de vragen zelfstandig moesten maken.

Een critiek moment in de tocht is het moment dat de leerlingen het Dachau-monument aandoen. Hier moeten zij op individuele basis en héél stil, een deel van de route alleen door maken. Een echte uitdaging om dit met “drukke” leerlingen voor elkaar te krijgen.

Deze opdrachtvorm maakt de beleving intenser waardoor de bewustwording nog verder wordt gestimuleerd.

Voor het beantwoorden van de vragen was voldoende ruimte voor “de eigen invulling”. Dit kwam onder ander tot uiting in de combinatie van activiteit en vraag. Hierbij moet worden welke plaatjes hoorden bij de activiteit (opdr. 6, 12, 14, 18, 22-24), waarmee de zoektocht naar antwoorden (waarheid) wordt bevorderd.

Ad. B, het vormgeven van het spirituele

In verband met het vormgeven van het spirituele is gekozen voor beeldtaal die aansluit bij de belevingswereld van de kinderen: hier zijn in het gehele project, van a tot z, veel voorbeelden van te vinden. Om er twee te noemen: direct al bij het afdalen van de trap bij het metrostation, de foto's van de uil en de slang bij het ontmoetingscentrum, de theaterstukken en de toegepaste muziek. Op elke plaats waar activiteiten worden zijn grote platen aangebracht die appelleren aan de beeldtaal. Vooral op de Pinksterheuvel is daar op meer expliciete wijze aandacht aan gegeven, zonder dat wij de zaken dichtgemetseld hadden.

Het ervaringsleren, door de leerlingen te confronteren met een probleemstelling die aanzet tot actie of verzet, is met name terug te vinden bij het verhaal van de vergiftigde man die een uitweg zocht “*Geef me een medicijn zodat ik niet meer lijd en zoek voor mij de proef waardoor ik wordt b.....*”. In feite is bij elke activiteit een dergelijke didactiek toegepast zoals bijvoorbeeld het invullen van ontbrekende woorden in liederen, het spelen van het Narnia-tikspel etc. De wandeling door het bos en al het andere is één en al leren door ervaring.

Ad. C, de inhoud van Pinksteren

Gebaseerd op wat wij hebben beschreven in hoofdstuk twee - de inhoud van Pinksteren op zich – is aandacht besteedt aan de volgende facetten: het Pinksterverhaal zelf op de Pinksterheuvel (waarbij het niet gelukt is tijdig het verhaal af te werken zodanig dat het in het Pinksterboekje kon worden gedrukt), het benadrukken van blijdschap (zie Pinksterverhaal op de bijlage), de mogelijkheid van het ervaren van Gods geest (zie Pinksterverhaal op de bijlage en het boekje op bijvoorbeeld opdracht 18, 21, 22, 23 en 24), duidelijk maken wat dit met een persoon kan doen (zie Pinksterverhaal op de bijlage en het projectboekje opdracht 18, 21, 22,

23 en 24) en de betekenis van Pinksteren voor de geboorte van de kerk (zie Pinksterverhaal op de bijlage).

Ad. D, de spiritualiteit

Tot slot vanuit de spiritualiteit gezien heeft het volgende de aandacht gekregen: Het dichterbij brengen van het onderwerp spiritualiteit (het gehele project draagt hier toe bij, het nut van spiritualiteit, je wordt er beter en gelukkiger van, het verhaal van Petrus zie de bijlage, door de plek waar het project plaats vindt (in de natuur, waar het spoor van Zijn aanwezigheid te vinden is), negatieve spiritualiteit door het theaterverhaal *Poisoned*, de persoonlijke nabijheid van God zelf (zie opdracht 19, 21, 23, 24), de duiding van de H. Geest als de levenslucht die men inademt en het bevrijdende aspect (18, 19, 21, 22, 23).

Ad. E, oppervlakkigheid en diepgang

In de inleiding van deze vakdidactische specialisatie is aangegeven dat het project in zijn geheel oppervlakkig moet lijken en diepgang moet hebben. Dit uitgangspunt hebben wij met de invulling van het gehele project voor ogen gehouden. Hiermee willen wij mogelijke allergieën voorkomen en affiniteit op te wekken. Het sportieve karakter, het buiten zijn in het bos en de theateropvoeringen zijn daarbij onze sterkste troeven. Wij hopen daarmee een gepaste mate van vrijblijvendheid te realiseren doch het klinisch toeschouwen te voorkomen en het geheim niet te verkanselen door het dichtmetselen met gegevens en traditie. Kortom de valkuilen van ons project ontwijken en voorkomen dat wij er onverhoeds toch in dreigen te vallen.

Bij de uitwerking dezes heb ik een dvd bijgesloten die de lezer laat meeproeven van de wijze waarop wij dit hebben tot stand gebracht. Zou er een betere manier zijn om dit over te brengen dat een dergelijk rijk medium?

5.3 Evaluatie

Tijdens een kort gesprekje tijdens de koffiepauze vroeg ik aan een collega hoe lang het geleden was, dat er sprake was geweest van een viering van een religieus feest bij onze school. De docente moest haar geheugen oprispen en meende dat dit toch zeker meer dan 20 jaar geleden was. De docente, die lessen lichamelijke opvoeding verzorgt, vond het leuk dat er weer eens een dergelijk iets stond te gebeuren. In een zelfde zin lieten enkele andere docenten zich ook uit. Dit gesprek speelde zich enkele dagen af voor dat het project werd uitgevoerd.

Toen ik op woensdag ochtend 14 mei 2008 met de gehuurde bus, mijn collega's ophaalde en daarbij alle benodigdheden voor het project - zoals 5 partytenten, tientallen liters water en karnemelk, broodjes, geluidsinstallaties, een fiets en wat al niet meer – beleefde ik één van de meest spannende momenten van mijn leven. Bij de uitvoering van het project waren ongeveer twintig vrijwilligers betrokken waarvan ik ongeveer de helft nog niet kende. Ook waren wij nog niet in de gelegenheid geweest hen afdoende te instrueren. Alles waar ik met mijn collega's het afgelopen jaar aan hadden gewerkt kon nog mislukken. Het was een ware opluchting toen ik