



Verwonderen, Verbeelden en Vertellen

Bronverhalen en levens- verhalen metaforisch lezen, interpreteren en verbinden

Voor de creatieve en proactieve alumni van de MLI: Stefanie Blum, Marjolein Dagevos, Mathijs Drummen, Annemarie Kok, Nicoline Mulder, Patrick van der Bogt, Sylvia van Duijn, Lotte van Kempen.

Voor de interactieve, inspirerende en inventieve professionals: Jos Castelijns, Cocky Fortuin-van der Spek, Jacqueline Frentrop, José Kersbergen, Barbara de Kort, Bob Koster, Monique Leijgraaf, Kees Meijlink, Marjolijn Peltenburg, Marieke Pillen, Jolanda de Putter, Jolijn Slingerland-van der Hoef, Marian van Popta, Arienne van Staveren, Stella van der Wal-Maris en Hartger Wassink.

Een verhaal & vertoog als
afsluiting van de Werkplaats
Muzisch Onderzoek Seizoen 1
2017-2018

Bas van den Berg¹



Situering en context

Onderstaand relaas is de verwerking van mijn deelname aan de Werkplaats Muzisch Onderzoek in het seizoen 2017-2018.² De overkoepelende vraagstelling vanuit de Werkplaats Muzisch Onderzoek heb ik toegesneden op drie werkprijken waarin ik als inventieve professional werkzaam was en ben:

A

In mijn werkprijk als docent, lector en academic director aan de Marnix Academie in Utrecht, een beroepsopleiding voor leraren basisonderwijs (van 1-9-2004 tot 1-9-2018). In die praktijk heb ik in heel diverse contexten samen met collega's zeer gevarieerde interactieve, inspirerende en inventieve vormen van dialogisch, speels, verbeeldingsrijk en kritisch leren, denken en communiceren ontwikkeld.³

B

In mijn werkprijk als docent, ontwikkelaar verbonden aan *Stichting PaRDeS*, een netwerk van docenten, ontwikkelaars en onderzoekers die de brede joodse wijsheids-traditie vertolken en vertalen in geheel nieuwe contexten en situaties. Deze stichting is al sinds 1972 actief in Nederland en heeft geheel nieuwe dialogische en creatieve manieren van samen leren genereerd.⁴

C

In mijn werkprijk als speldocent en trainer binnen *Stichting de Zevende Hemel*. In die stichting werken acht theologisch én kunstzinnig geschoolde professionals nauw samen in het creëren van speelse manieren om klassieke bronverhalen uit diverse levensbeschouwelijke tradities op dramatische, dansante en literaire wijze te onderzoeken om zo met elkaar om zo tot nieuwe betekenisverlening te komen en tot levensoriëntatie voor deelnemers.⁵



Eerste jaar

In het eerste jaar van mijn deelname aan de Werkplaats heb ik me in eerste instantie geconcentreerd op de ervaringen van studenten binnen de Masteropleiding MLI, met name in het programma 'Onderzoek naar de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan van de masterstudent als teacher leader van een professionele leer-gemeenschap (PLG)'. Samen willen zij in de PLG een collectieve innovatie van een onderwijspraktijk op gang brengen en die ook inbedden en verankeren in de context van de school waar de masterstudent werkt. Daarnaast heeft de doordenking van de andere twee werkprijken ook mijn aandacht gehad het afgelopen jaar. In dit artikel met een relaas over het eerste jaar deelname aan de Werkplaats Muzisch Onderzoek zal ik de drie contexten verhalend en verbeeldend beschrijven en tegelijk vanuit muzisch perspectief daarover nadenken en weergeven hoe ik daar met mijn medeprofessionals in de Werkplaats over gesproken en gedacht heb.

Voor dit eerste jaar ligt het accent *onderzoekmatig* vooral op de werkprijk binnen de Masteropleiding. Professionele ervaringsverhalen van studenten worden daarin enerzijds opgeroepen en besproken en deze zijn anderzijds onderwerp van muzisch onderzoek. Vanaf die tijd ga ik als professional verder vanuit mijn bedrijf *Esprit de Finesse*, projectbureau voor levensbeschouwelijke educatie en levensoriëntatie. Dat bureau

heb ik in het leven geroepen in 1996 om zo een institutionele inbedding te hebben voor mijn diverse ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten in uiteenlopende contexten. Volgend jaar in het verslag van het tweede jaar, zal ik me onderzoekmatig vooral op de praktijken B en C concentreren. Deze komen in het relaas over het eerste jaar vooral naar voren in relatie tot een bronverhaal uit de Joodse traditie, het verhaal van de Syrische generaal Naäman, dat is overgeleverd in het Eerste Getuigenis van de Bijbel.⁶ Eerst beschrijf ik kort de drie werkprijken A, B en C, om vervolgens nader in te zoomen op de professionele verhalen van studenten binnen werkprijk A en daarna de opvoeringen met personages en scènes uit het bronverhaal binnen de werkprijken B en C verhalend te beschrijven.



Werkprijk A

Het verbindingswoord voor de deelname aan de Werkplaats Muzisch Onderzoek en mijn professioneel handelen als lector en academic director van de Masteropleiding Leren en Innoveren ligt in het woord: 'beeldspraak'.⁷ Als lector in de periode 2004-2016 bewoog ik mij op drie terreinen:

- *Dynamische Identiteitsontwikkeling* (DIO) van leerlingen, leraren en van de school als gemeenschap (community) (a);
- *Interactieve, creatieve en associatieve*

Levensbeschouwelijke Vorming van studenten (opleiding) en leerlingen (basisscholen) (b)

- *Zinverlening aan goed werk*, voor collega's in de opleiding, voor teams van leraren op de basisschool en voor schoolleiders in primair, beroeps-, voortgezet- en hoger onderwijs (c).

In de periode 2008 -2018 heb ik mijn functie als lector (onderzoeker en ontwikkelaar) gecombineerd met mijn rol als academic director van de Master Leren en Innoveren. In die functie gaf ik leiding aan het proces van onderzoekmatige innovaties van onderwijspraktijken. Aankomende teacher leaders en als hun collega's in de PLG begeleidde ik in het leiding geven aan een ingrijpend hervormingsproces in de vaak complexe en weerbarstige context van hun schoolpraktijk. In de laatste twee jaar van mijn aanstelling, toen mijn lectoraat na twaalf jaar werd afgesloten, heb ik vanuit het Marnix Innovatie Centrum (MIC) mijn research & designrol vervuld.

In de tien jaar dat ik leiding gaf aan de MLI, heb ik mij voor een belangrijk deel toegelegd op het ontwikkelen van een programma dat expliciet aandacht schonk aan de ontwikkeling van de persoonsvorming van de aankomende teacher leader. Dat programma heette: *'De ontwikkeling van de professionele identiteit (het 'professioneel zelfverstaan'*, term van prof. Geert Kelchtermans uit Leuven) van leraren die de tweejarige MLI opleiding volgden met als doel dat zij bekwame, betrokken en bevlogen 'teacher leaders' zouden worden in hun eigen school. Samen met hun collega's van de PLG zetten zij een collectieve innovatie van een onderwijspraktijk op gang én tegelijkertijd spannen zij zich in om echt inzicht te verkrijgen in hun 'professioneel zelfverstaan' door op een onderzoekmatige wijze (narratief,

imaginatief, interactief en reflectief) hun eigen professioneel handelen, de keuzes die ze maakten, de overtuigingen van waaruit ze handelden, de waarden die al dan niet hun handelen stuurden en de idealen waar ze al dan niet trouw aan konden blijven, onder ogen te zien. Geïnspireerd door hun medestudenten in de leerkring op de opleiding zouden deze diepgravende vorm van zelfbewustwording creatief beschrijven (*verhalend en verbeeldend*) open minded bespreken (*dialogerend*) en grondig overdenken (*reflecterend*).

De verhalen die wij studenten vroegen te ontwerpen en te maken, dienden ons inziens niet zozeer in een analytische en begripsmatige taal te worden gevat, maar in een *symbolische* en *metaforische* taal. Want deze taal, die al heel oude papieren heeft, en die in een brede waaier aan kunstzinnige, filosofische en religieuze uitingen als een culturele schat bewaard is gebleven voor volgende generaties, bleek het meest tot de verbeelding sprekende voertuig te zijn voor praktisch al deze studenten om existentiële en te denken gevende ervaringen onder woorden en in beeld te brengen. Dergelijke *in beeldspraak* gevatte professionele ervaringsverhalen stelden vervolgens de medestudenten in de gelegenheid om met aandacht de ervaringen van een van hen met aandacht te bespreken en grondig te doordenken.⁸ Tien jaar lang bleek, dat deze 'op verhaal gebrachte ervaringsverhalen' van studenten de grootste impact en de langdurigste doorwerking te hebben op het groeiende zelfverstaan van studenten van de MLI. Ieder jaar bleek bij de evaluatie van de tweejarige opleiding dat deze grondige persoonlijke zoektocht van professionals én het meest confronterend én het meest leerzame programma in het curriculum te zijn.



Werkpraktijk B

Een tweede werkpraktijk voor interactief, creatief & reflectief verkennen van 'bronnen van zin' (Hans Alma) waarin ik ervaring heb opgedaan met het samen leren vanuit een muzisch perspectief te doordenken en sterker vorm te geven is mijn praktijk als docent en trainer '*creatief levensbeschouwelijk leren*'. Sinds 1985 heb ik me toegelegd en bekwaamd in het nieuwgierig, vragend, onderzoekend en dialogisch leren, ontstaan binnen de joodse wijsheidstraditie vanaf ongeveer 400 v.g.j.¹⁰ en zich ontwikkelend tot de dag van vandaag over de gehele bewoonde wereld overal waar mensen samen 'leren' rond existentiële vragen en thema's. Dit proces van samen leren gebeurt rondom teksten uit de overlevering die dragers zijn van belangrijke inzichten, 'levenswijsheid, ervaringswijsheid' die mensen eeuw in eeuw uit hebben geholpen om zich te oriënteren op een zo goed, waardevol en wijs mogelijk leven. Het technische woord voor dit vragend, verwonderend en creatief lezen van waardevolle bronverhalen is '*midrasj*'. Deze term is het best te omschrijven als 'samen vragend, onderzoekend en verwonderend lezen, interpreteren en verstaan van 'bronnen van zin.'

Werkpraktijk C

En een derde werkpraktijk waarbinnen ik vanuit een muzisch perspectief nieuwe praktijk en nieuwe kennis ontwerp en ontdek is mijn werkpraktijk als speldocent en begeleider van *bibliodrama*-processen. Bibliodrama is een term voor open educatieve leerprocessen van mensen om spelenderwijs, volgens de werkwijzen van drama en spel de eigen verhouding tot overgeleverde waardevolle bronverhalen uit levensbeschouwelijke tradities te verkennen en te bepalen. In trainingen en cursussen binnen dit domein zijn deelnemers op zoek naar existentiële en spirituele levensoriëntatie via de weg van het zich inleven in sterke en waardevolle bronverhalen uit diverse levensbeschouwelijke (al dan niet religieuze) tradities. Dit doen zij vanuit de existentiële en spirituele vraag hoe dergelijke verhalen een uitdaging kunnen zijn voor de ontwikkeling van een persoonlijke, coherente levensvisie, levensstijl en levenskunst.



Onderzoeksvraag binnen de drie contexten

In het eerste seizoen van de Werkplaats Muzisch Onderzoek heb ik vooral praktijkonderzoek gedaan binnen de Masteleropleiding Leren en Innoveren. De focus daarbinnen is gericht op het versterken van mentale, sociale en creatieve vermogens van studenten om de door hen zelf gemaakte (professionele) zelf/levensverhalen in relatie tot bronverhalen uit de filosofie, de kunst, de religie of de wetenschap te bevragen en te onderzoeken.

In de andere twee werkcontexten (B en C, respectievelijk het *leren* volgens de methodiek van de *midrasj* en het samen *spelend verkennen* van waardevolle bronverhalen in een *bibliodrama*), heb ik een educatief atelier ingericht waarbinnen deelnemers 'lernend' of 'spelend' een thema uit hun eigen levensverhaal op spanning konden brengen door een dialoog aan te gaan met een waardevol en ok 'vreemd' bronverhaal uit een levensbeschouwelijke traditie. Spelenderwijs heb ik het bronverhaal van de Syrische generaal Naäman in de context van die twee werkwijzen bevestigd op verhelderende inzichten.



A Muzische opvoeringspraktijk en onderzoek binnen de MLI tussen 2008-2018

In dit deel van het relaas laat ik horen en meebeleven hoe één van de alumni, Stefanie Blum, alumna van de MLI in de jaren 2013-2015 op een heel persoonlijke wijze de uitnodiging om op een interactieve, creatieve en reflectieve de opdracht tot het grondig onderzoeken van de ontwikkeling van de eigen professionele identiteit heeft opgepakt en uitgevoerd. Zij schreef onlangs een artikel over de leerervaring die een enorme impact heeft gehad op haar persoonlijk- professionele ontwikkeling (2018).

Stefanie is net als alle andere 300 studenten van de afgelopen tien jaar (2009-2019) op dit spoor gebracht door vele inspirerende colleges in de lijn 'persoonlijk- professionele ontwikkeling' van de MLI. Colleges van prof. Geert Kelchtermans (KU Leuven) over de *narratief-biografische methode* om professioneel zelfonderzoek te doen, van prof. Luc Stevens (NIVOZ) over de relatie tussen *professionele identiteitsontwikkeling en kennisontwikkeling*, waarbij de leef- en ervaringswereld van kinderen die leren centraal stond, van Arie de Heer (IVLOS) over *'kernreflectie'*, een heel diepgaande methodiek, ontwikkeld door prof. Fred Korthagen (UU) en van Kees Meijlink over een moreel-eistentiele benadering van de ontwikkeling van de professionele identiteit op basis van studies van Harry

Kunneman en Jos Kessels.¹¹ Studenten zelf werden ook op pad gestuurd om auteurs te vinden die relevant en actuele dingen zeiden over het onderwerp gerelateerd aan hun professionele biografie waarover ze een zelfonderzoek wilden doen. Zo kwam Annemarie Kok met de theorie van Sternberg & Lubart over creatief handelen en creatief denken in haar zoektocht hoe zij kinderen in de basisschool én haar collega's tot sterker creatief denken kon aansporen.¹² Of Sylvia van Duijn die in haar onderzoek naar meer *effectieve peer-feedback* op een HBO opleiding het nut van stilte en tijd ontdekte in praktijk & theorie ontwikkeling voor het stellen van een goede vraag en ook om samen de rust te nemen om met volle aandacht over die vraag na te denken.¹³ Of Lotte van Kempen die op een ROC die op zoek ging naar een motiverende manier om de *leerresultaten* bij het vak Nederlands omhoog te krijgen én een betere *samenwerking* in de vakgroep Nederlands. Zij en haar collega's kregen meer inzicht in hoe een echt motiverend leerproces in elkaar steekt door *Het curriculaire spinnenweb* van Van den Akker en via een benadering die bekend staat als *Kus de visie wakker*.¹⁴

Alle studenten die deelnamen aan de spannende speurtocht naar welke idealen, overtuigingen en waarden hun professionele handelen bepaalden, waarin ze ook beweging wilden bewerkstelligen om echt voluit van binnenuit te participeren in ingrijpende veranderingsprocessen op hun scholen, maakten zich gedurende dit zelfonderzoek allerlei instrumenten eigen zoals het schrijven van een *logboek*, het maken van *persoonlijke professionele zelfverhalen* en het maken van een *storyline* om beter zicht te krijgen op hun professionele zelfverstaan. Zoals je kunt lezen is in het voorbeeldverhaal & vertoog van Stefanie Blum is haar relaas

vol 'beeldspraak', vol van metaforische en symbolische taal om uitdrukking te kunnen geven aan haar ervaringen, haar ideeën en invallen die zij gaandeweg het (onder-)zoekproces opdeed. Haar voorbeeld kan ik door tientallen anderen laten volgen, maar ik denk dat dit ene relaas voldoende voor zichzelf spreekt en veel te denken en te dialogeren kan geven aan andere professionals die in andere contexten voor vergelijkbare opgaven staan. Het verhaal van Stefanie laat volgens de benadering van de *storyline* zien hoe door het ontwikkelen van een samenhangend verhaal verschillende uit elkaar liggende episoden uit haar professionele biografie in een zinvol verband worden gebracht. En eenmaal gemaakt gaf haar relaas, evenals als dat van haar medestudenten in haar leerkring gedurende de twee jaar van de opleiding iedere keer weer stof voor gezamenlijk 'op verhaal komen' (en daardoor leidend met vallen en opstaan tot bewustwording) gezamenlijk met volle aandacht onbegrijpelijke zaken in alle rust te overdenken en te bespreken, zonder vroegtijdig met antwoorden en adviezen te komen, en vooral samen tot een besef te komen dat alleen in een met elkaar gecreëerde 'speel-leer-werk-ruimte' nieuwe inzichten geboren kunnen worden en kunnen leiden tot anders en daarmee echt vernieuwend handelen.

Veerkracht en zelfkennis ontwikkelen in en door tijdens veranderprocessen in school en opleiding

Stefanie Blum¹⁵

Om "ik hou van je" te zeggen, moet men eerst "ik" kunnen uitspreken. (Ayn Rand, De eeuwige bron, 1943)

Aan het begin van 2011 las ik voor de tweede keer 'De eeuwige bron' van Ayn Rand. Vooral de hoofdfiguur uit het boek maakte indruk op mij. Howard Roark is een "Vollblut" individualist, behoudt zijn standpunten, blijft zich zelf en zijn idealen trouw en is onafhankelijk van de meningen van anderen. Hij trekt zich niets persoonlijk aan en volgt zijn eigen paden zonder daarbij het anderen naar de zin te maken. Onafhankelijk van de meningen van anderen volgt hij zijn eigen visie als architect. Hem tegenover staat een andere architect, Peter Keating, die zich in zijn manier van ontwerpen steeds afhankelijk opstelt van de mening van anderen. Hij weet de anderen tevreden te houden maar zichzelf niet. Om te functioneren en zich goed te voelen, zoekt hij bevestiging in de mening van anderen en hunkert hij naar complimenten. De roman van Ayn Rand over Howard Roark en Peter Keating heeft indruk op mij gemaakt.

Toen ik op mijn 23^e met mijn koffertje ging verkassen van Hamburg naar Nederland om daar als taalassistent in de bovenbouw les te geven op een middelbare school in Zeist, was ik net zo individualistisch als Howard. Studiegenoten, familie en vrienden vonden het maar raar dat ik Hamburg de rug toekeerde, dat interesseerde me niet. Ook niet dat ze er om moesten lachen dat ik in plaats van Spaans ervoor koos Nederlands te gaan leren.

Ik had toen geen flauw idee hoeveel afhankelijkheden ik zou ontwikkelen in mijn werk als leraar en hoe belangrijk het woord 'veerkracht' zou worden de daaropvolgende jaren. Ook wist ik nog niet dat ik 10 jaar later nog steeds voor de klas zou staan en het nastreven van vernieuwingen in het onderwijs op mijn 34^e als mijn passie zou ervaren.

Ik ging onafhankelijk mijn eigen we, en nam initiatief. Daar tegenover stond mijn andere "ik". Het 'ik', dat zich nogal afhankelijk van anderen opstelde en net zo als Peter Keating uit de roman van Ayn Rand naar waardering zocht. Ik wist dat het laatste me in de weg stond om persoonlijk en binnen een team te groeien tijdens innovaties die ik probeerde te initiëren. Daarom besloot ik op onderzoek uit te gaan naar wat mij zo gevoelig maakt voor de feedback van anderen.

"Op een liefdevolle manier je eigen verhaal onder ogen zien, is het moedigste dat je ooit zult doen." (Brown 2014, p. 9)

Professionele identiteit ontwikkelen door het maken en vertellen van narratieven

De Master Leren en Innoveren (MLI) hielp mij om mijn professionele identiteit als leraar verder te ontwikkelen. Vooral in situaties waarin ik me helemaal alleen voelde staan tijdens vernieuwingsprocessen die ik van de grond probeerde te krijgen. Een doorslaggevend moment tijdens de opleiding was het schrijven van een 'narratief persoonlijk-professioneel zelfverhaal' over mijn eigen leven en ontwikkeling tot de persoon en de professional die je nu bent. Onderzoek daarnaar doen vanuit een biografisch perspectief gaat ervan uit dat het handelen van mensen voor een groot deel bepaald wordt door vroegere ervaringen, zijn of haar levensgeschiedenis

en ervaringen die je opdoet in je school- en opleidingstijd (Gerda Geerdink, 2008)

"Als ik me afvraag wie ik ben, vraag ik me af wie de anderen zijn." (Meijer 2014, p. 14)

"Wie ben ik?" Met deze vraag begint het boek van de Nederlandse filosoof Martijn Meier. Hij beschrijft dat hij zodra hij in de spiegel kijkt een andere "ik" ziet dan als hij zich van zijn spiegelbeeld afwend. Met zijn boek wil hij vorm geven aan zijn gedachten over zichzelf en hoopt daardoor ook een andere vorm van zichzelf te vinden. Door zijn gedachten op te schrijven probeert hij de kloof tussen zijn binnenwereld en zijn buitenwereld te overbruggen. Hij wil zichzelf kennen om ook de ander te leren begrijpen.

Erkenning van anderen verzekerd ons ervan dat wij echt bestaan

"Zijn is waargenomen worden." (Meijer 2014, p. 30)

Deze Nederlandse filosoof schrijft dat we alleen het gevoel hebben dat we bestaan doordat we door anderen gezien worden. Hij gaat nog verder en beweert dat we ons door de mening die anderen over ons hebben zelf definiëren. "Is het niet zo dat ons spiegelbeeld ons alleen bevalt als we doen of we door vreemde, welwillende ogen naar onszelf kijken?" (p. 30) In het openbaar kan het niemand schelen of er iemand is die van ons houdt. Erkenning die we in onze familie ervaren heeft geen waarde in de buitenwereld. Hij beweert dat het niet uitmaakt hoeveel eigenliefde we bezitten, we komen altijd tekort en daarom zoeken we bij anderen naar erkenning. En verder schrijft hij: "Als

we ons willen onderscheiden, moeten we waardering zien te krijgen van mensen die ons nauwelijks kennen." (p. 32) Liefde biedt onvoldoende erkenning in onze ogen. Niet alleen door onze naasten willen we gezien worden maar ook door mensen die niets om ons geven zodat we ons gezien voelen en de bevestiging krijgen echt te bestaan. De reden daarvan is dat we moeilijk kunnen geloven "dat we niet alleen in onze bewustzijn maar ook daarbuiten in de wereld bestaan, als lichamen naast andere lichamen". (Meijer 2014, p. 33)

Genialiteit wordt pas werkelijkheid als het genie naar buiten treedt

In het hoofdstuk over kwaliteiten en talenten schrijft Martijn Meijer dat toen hij jonger was dacht, dat wij feedback van anderen nodig hebben om onszelf op waarde te kunnen schatten. Zonder die feedback kunnen we niet objectief zijn, naam hij aan. Alleen als wij onszelf op het spel zetten in het openbaar zullen we bewust waar kunnen nemen of onze kwaliteiten daadwerkelijk kwaliteiten zijn.

"Het genie dat helemaal op zichzelf staat, kan zijn innerlijke kwaliteit wel aanvoelen, maar zal zich er nooit volledig bewust van zijn." (p. 35)

Met eigen woorden zou ik 'de ander' willen beschrijven als ons klankboard, onze weerspiegeling die we dienen uit te dagen om over ons te oordelen. "Zonder die mensen kan hij niet weten wat hij voorstelt, want niemand, ook het genie niet, kan buiten zichzelf stappen om op objectieve wijze vast te stellen, wat zijn waarde is." Ons blootstellen aan het oordeel van anderen, vergt moed. De confrontatie met de buitenwereld is belang-

rijk, omdat we anders alleen maar met onze eigen ogen naar onszelf kijken en vervolgens raken we “vervreemd van de anderen en onszelf”. (p. 39)

Maar Martijn Meijer schrijft ook dat er op objectieve wijze vastgesteld moet worden of de kwaliteit er is, en dan “niet door het genie te vergelijken met andere mensen want dat zal slechts een etiket zijn dat bepaald wordt door een relatief smaakoordeel.” (p. 35) Zelf kan men geen oordeel over de eigen kwaliteiten vellen en ook een ander kan dat niet objectief. Zijn hypothese is dat het genie hiervoor als een ander naar zichzelf zou moeten kijken, vanuit twee perspectieven tegelijk – een intern én een extern standpunt. Die twee samen vormen een geloofwaardig oordeel. Maar wij kunnen niet naar onszelf kijken zoals anderen naar ons kijken. De filosoof maakt gebruik van een schilderij om zijn standpunt duidelijk te maken.

“Als het bewustzijn te lang over zichzelf gebogen zit, dan schrikt het van de leegte.” (Martijn Meijer, p. 39)

Narcissus wil tegelijk zien en gezien worden. Hij wil afstand nemen van zijn eigen lichaam en helemaal opgaan in het eigen bewustzijn om daaraan vorm te geven. Maar omdat dat niet kan, is het enige wat voor hem mogelijk is eindeloos naar zichzelf te staren. “Wie ben ik”, vraagt hij zich af. Hij is niet in staat om zijn zelfbewustzijn een vaste vorm te geven.

Martijn Meijer sluit het hoofdstuk af met een duidelijke boodschap. Hij beweert dat alles wat werkelijk telt de liefde en waardering van één persoon is, want alleen hierdoor ontplooid de innerlijke wereld. “Door de ogen van een geliefde zie je een betere versie van jezelf” (p. 44) en daarom biedt de liefde de enige

vorm van erkenning die de moeite waard is. Zo beschrijft Martijn Meijer dat het opeens wel mogelijk is om vanuit twee perspectieven naar zichzelf te kijken. Individualiteit en genialiteit krijgt vorm en gestalte door aandacht te krijgen van een ander. Binnen- en buitenwereld, inhoud en vorm worden verzoend.

Identiteit ontstaat en verandert door een voortdurend proces van zelfreflectie

Mensen geven vorm aan hun identiteit door verhalen te vertellen over wat ze hebben meegemaakt. Hiervan uitgaand zegt Martijn Meijer dat identiteit geen statische gestalte heeft maar voortdurend kan veranderen. Onze identiteit is dus een product van gebeurtenissen en hoe we deze beleven. De filosoof beschrijft dat hij vroeger dacht zich zelf uitgevonden te hebben. Inmiddels weet hij dat hij een product is van zijn ouders en voorouders, leraren die weer door andere leraren uit voor zijn gekomen, vrienden die beïnvloed zijn door andere vrienden en boeken die weer ontstonden door andere boeken. Kortom: Hij heeft een sociale bewustzijn ontwikkeld door de wereld steeds groter te zien worden en concludeert dat alles en iedereen met elkaar verbonden is. Hieruit trekt hij verder conclusies. Eenzaamheid is voor hem een illusie. “Zonder anderen zou ik geen ik kunnen zeggen en zou mijn bewustzijn blanco zijn. Ik spiegel mezelf in de gezichten van anderen. Ik heb ze nodig.” (p. 60)

Door op de juiste manier te kiezen, met energie, ernst en pathos, wordt in de keuze de persoonlijkheid uitgedrukt. Søren Kierkegaard

Later in het hoofdstuk laat Martijn Meijer nog een andere aspect invloeden over hoe een identiteit kan groeien. Ondersteund door een citaat van Søren Kierkegaard beweert hij dat je pas als je een keuze maakt een individu kunt worden. In de keuze druk je volgens hem je persoonlijkheid uit. “De keus zelf is beslissend voor de inhoud van je persoonlijkheid; door de keus daalt ze neer in het gekozene, en als ze niet kiest zal ze verkwijnen en wegteren.” (p. 90)

Tijdens het schrijven van mijn eigen narratief verhaal moest ik bereid zijn om me kwetsbaar op te stellen door op mijn eigen handelen in situaties uit het verleden, op mijn werk maar ook privé te reflecteren. Daarbij keek ik naar situaties waarin ik moeite had om mijn veerkracht te behouden of uit balans was geraakt door opmerkingen van anderen en een gevoel van afwijzing. Ook situaties waarop ik trots was en waarin ik wél in staat was dicht bij mezelf te blijven ging ik opschrijven – de uitzondering op het probleem – momenten waar ik niet van slag raakte en wist in verbinding te blijven, met mezelf en – in het beste geval – ook met de ander. In het jaar 2014 was ik bezig met het opzetten en uitvoeren van een innovatie in mijn school omtrent het onderwerp ‘Collegiale consultatie als middel tot professionalisering’. Het proces dat ik met mijn collega’s meemaakte vatte ik samen in een gedicht. Meer dan vier jaar later is het gedicht met de titel ‘Verborgene bestuurder’ nog steeds een belangrijke aanmoediging voor mij en voor anderen. Het spoort me aan om mezelf af te vragen waarom het zo belangrijk is te weten wie ik ben en waar ik voor sta in mijn werk.

Gemeenschappelijke visie als fundament voor innovatie

In mijn onderzoek was ik destijds geïnteresseerd in wat de betrokkenheid en de bewustwording van mijn collega’s kon verhogen om zich sterker in te zetten voor collegiaal overleg als middel tot professionalisering. De vraag wat me eigenlijk het recht en het mandaat gaf om te bepalen wat gewenst is voor mijn school of team, maakte dat ik nog beter over het belang van een verandering begon na te denken, en ook hoe ik het op zo een manier kon aanpakken die collega’s betrokken zou maken en wat tot borging van de innovatie in de onderwijspraktijk zou leiden.

Wat ik niet had verwacht van tevoren was dat de ideeën zo verschillend zouden zijn en dat de verandervermoeidheid onder collega’s zo groot was. Ik heb ervaren wat het opstellen van een gemeenschappelijke visie kan betekenen voor een groep. Tijdens de bijeenkomsten werd ruimte voor co-creatie geboden aan het team. Door samen een gemeenschappelijke visie te formuleren en een methode vast te stellen hoe collegiale consultatie plaats zou kunnen vinden, is consensus ontstaan. Iedereen uit het team werd uitgenodigd om mee te denken, zijn voorkennis en ervaringen te gebruiken maar ook twijfels bespreekbaar te maken. Het werd gaandeweg duidelijker voor de docenten wat het individuele en gemeenschappelijke belang van collegiaal overleg was, waardoor de bereidheid om te veranderen ook daadwerkelijk toenam.

Wat ik mee heb genomen in deze fase van het veranderingsproces is om tijdens het proces ook de visie en ambitie te blijven ontwikkelen en bij te stellen zodat echt iedereen kan aanhaken en er iets groeit om samen op terug te vallen.

Ik ben er absoluut van overtuigd dat een gemeenschappelijke visie afspreken met je team de eerste stap is. Wanneer is een les voor jou geslaagd? Waarom is dat zo voor jou? Maar ook: Wat raakt je? Wat maakt dat je 's ochtends uit je bed komt? Waar staan we eigenlijk voor? Dat zijn belangrijke vragen, die tot overeenstemming en dus tot een gemeenschappelijke definitie over wat je wilt bereiken met de innovatie kunnen leiden, maar ook hoe we met elkaar omgaan tijdens het proces speelt gedurende de gehele rit een belangrijke rol.

In de literatuur kom je in deze samenhang het begrip 'Appreciative Inquiry' (AI) tegen. Het is een veranderfilosofie met als aanvliegroute dat een systeem zich positief ontwikkelt, zodra mensen gezamenlijk gaan onderzoeken wat er werkt, wat hun wens is voor de toekomst en samen manieren verkennen om successen te behalen en uit te bouwen, sterktes te benutten en zo die gewenste toekomst te creëren (Ruijters & Simons 2012, p.81). Het proces richt zich continue ontwikkelgericht en niet probleemgericht op datgene waarvan men meer wil zien. De groep zelf geeft de benodigde verandering of vernieuwing vorm. Deze manier komt ook ter sprake in het boek van Metselaar & Cozijnsen (2005) die over 'participeren' spreken als over een strategie om weerstand te verminderen. Het is een generatieve manier van werken. Dat wil zeggen dat het samen op onderzoek uitgaan bij de betrokkenen meteen energie en zelfvertrouwen genereert, wat weer ervoor zorgt dat men snel tot actie kan overgaan.

Deze co-creatie schept de speelruimte voor vele dialogen over hoe de toekomst eruit kan zien, wat leidt tot onderling vertrouwen en dat de groep eerder stappen zet. Bij AI gaat het om collectief leren, om co-creatie en om

het borgen van veranderingen. De AI als kader voor veranderingsprocessen maar ook voor teamontwikkeling laat zich samenvatten als het 'proces van samen en individueel onderzoeken, leren en ontwikkelen'. (Ruijters en Simons 2012, p.81)

Wat blijft over als de vak inhoud wegvalt?

Om de eerder genoemde vragen te durven stellen aan mijn collega's en überhaupt zo in een open dialoog te treden was moed nodig en veerkracht, ook om met kritische en negatieve opmerkingen om te kunnen gaan. Ik was geen Howard Roark, die bij zijn standpunt blijft en ook geen Peter Keating meer, die de waardering van de ander nodig heeft om zijn ideeën ook zelf goed te vinden. Ik transformeerde door heel dit innovatieproces tot een krachtdadige Stefanie Blum.

Als je bespreekbaar weet te maken, wat mensen echt raakt op hun werk en samen met je team en het antwoord op de vraag wat er nog van je overblijft als de vak inhoud even geen rol speelt, hebt gevonden, kom je tot een 'verdiept en doorleefd professioneel zelf-verstaan' maar ook tot een nieuw fundament van een samenwerkingscultuur waarin je als professionals elkaar op een open, kritische en creatieve wijze weet aan te spreken en te inspireren. Je mag daarin jezelf als persoon en als professional steeds weer meenemen naar nieuwe uitdagingen en uiteindelijk toegroeien naar het duurzaamste product dat binnen een innovatieproces van een onderwijspraktijk mogelijk is. Iemand die in tegenslagen een nieuwe les leert zien, een kans om zich te ontwikkelen en voor zichzelf en voor je wensen op te komen. Maar ook iemand die echt contact weet te maken met de medemens en de vraag durft te stellen: Wat is jouw verborgen teacher leader?¹⁶

Reflectie op het maak- en begeleidingsproces in de MLI

In het bovenstaande narratieve verslag en vertoog van alumna Stefanie Blum is goed zichtbaar hoe zij inventief gebruikt heeft leren maken van muzische vormen bij het maken van dialogische en reflexieve verhalen zoals de *storyline methodiek*, het *logboek* of het schrijven van *in beeldtaal uitgedrukte verhalen over dilemma's* waar zij als aankomend teacher leader tegenaan liep. Ook is het mooi om te zien dat de leerkring waarbinnen Stefanie functioneerde twee jaar lang heeft gediend als speel-leer-werkruimte (actief en dynamisch klankbord) om met volle aandacht een vraag met elkaar vanuit meerdere kanten te bekijken (= dialogeren of dialogiseren) en ook de rust en de tijd te nemen om daar met elkaar over na te denken (= associëren of reflecteren). Op de derde plaats valt het op dat Stefanie op een zeer zorgvuldige wijze in dialoog treedt met de filosoof Martijn Meijer, om al lezend in zijn werk zijn ideeën verhelderend te laten werken op haar bewustwording stap voor stap van haar persoonlijk professioneel zelf-verstaan. Dit proces van bewustwording werkt bij haar als professional, die trouw wil blijven aan haar ontdekte zelfinzicht in nieuwe situaties met nieuwe uitdagingen, dag in dag uit door. Langs deze inductieve weg ontstond bij haar en bij vele leraren die de afgelopen tien jaar de MLI hebben gevolgd, een inspirerend werk-speel-leer-klimaat binnen de programmaliijn 'de persoonlijk professionele ontwikkeling (zelf-verstaan)' waardoor de studenten, die uit heel diverse onderwijstypen kwamen, met en aan elkaar leerden en zo de zingevende kwaliteit van hun professioneel handelen versterkten.¹⁷

Werkpraktijken B & C

Het meer muzisch maken van praktijken binnen de context van samen leren (midrasj) en samen spelen (bibliodrama). In de educatieve ateliers die ik in de contexten B en C georganiseerd heb in het afgelopen jaar, heb ik deelnemers regelmatig uitgedaagd samen betekenis te verlenen aan een waardevol bronverhaal door hen zo leergierig en ontvankelijk mogelijk een dergelijk verhaal zelf in dialoog met elkaar te laten verkennen met behulp van hun verbeeldingskracht. Het inrichten van dergelijke ateliers heb ik opgezet op grond van mijn groeiend inzicht in de betekenis van het woord 'Zwischenraum', 'tussenruimte', van de godsdienstfilosoof en verhalenverteller Martin Buber.¹⁸ Diens dialogische filosofie heeft mij op de idee gebracht om van iedere 'leerruimte' in de educatieve context een 'speelruimte' en een 'samenwerk-ruimte' te maken als ook een 'transitieruimte' zoals Donald Winnicott dat noemt.¹⁹ In die ingerichte 'speelruimtes' heb ik af en toe voor leerlingen/studenten als publiek ook een *verhaal & vertoog* gehouden over de dynamiek van het samen co-creatief, interactief en associatief onderzoeken en ontdekken van een levensbeschouwelijk bronverhaal.²⁰ Het leek mij een mooie afsluiting van het eerste jaar van de Werkplaats Muzisch Onderzoek om jullie (als lezers van dit verhaal) mee te nemen in het op deze wijze interactief en inventief ontdekken van een bronverhaal van 2500 jaar geleden. Een verhaal dat zijn vermogen tot het aanspreken van ons, levend in een andere culturele en levensbeschouwelijke context, en zoekend naar echte levensoriëntatie, nog niet verloren heeft.

Het gaat om het verhaal over de genezing van een Syrische generaal *Naäman* die aan huidvraat (een bepaalde huidziekte) leed. Het verhaal is mondeling overgeleverd en heeft daarna een schriftelijke neerslag gekregen in wat wij kennen als het *Oude Testament*, het eerste grote deel van de bijbel. Feitelijk zijn al deze verhalen praktisch allemaal vertelstof uit de Joodse overleveringstraditie, die vanaf het begin van de zogenaamde christelijke jaartelling ook in het cultureel erfgoed van het christendom is overgenomen. Om die reden noem ik dat zgn. Oude Testament liever het *Eerste Testament* (testament = getuigenis), het *'Eerste Getuigenis'* en ook wel de *Hebreeuwse Bijbel*. Het verhaal waarover we spreken stamt in de schriftelijke versie uit de 6^e eeuw v.g.j. voor de gebruikelijke jaartelling. Het is ontstaan in de zgn. Perzische periode van de ontwikkeling van de Joodse cultuur en traditie. De Perzen en Meden hadden een politieke en culturele werkelijkheid gecreëerd waarin het *Aramees* de omgangstaal was. En Aramees is een variant op het Hebreeuws. Qua genre is het een *profetisch verhaal*, in dit geval verbonden met het optreden van de profeet *Elisa* in het Noordrijk (Tienstammenrijk van Israël) die optrad in de 9^e eeuw v.g.j. Het schriftelijk overgeleverde verhaal is waarschijnlijk enkele eeuwen jonger (ongeveer 600 v.g.j.). In dergelijke *profetische verhalen* wordt de bestaande machtspolitiek van koningen en anderen gekritiseerd. Waardenconcepten spelen in dergelijke verhalen een belangrijke rol. In ons verhaal is dat bijvoorbeeld het waardenconcept of je als profeet *beloning mag accepteren* als je een hoogstaand iemand uit een andere cultuur dan de jouwe ken helpen genezen van zijn kwaal. De knecht van de profeet *Eliza*, *Gehazi*, of beter *Gechazi*, probeert een forse bonus over te houden aan de

genezing van de Syrische generaal. Onderstaand verhaal hield ik op een middag georganiseerd om het 25 jarig predikantschap van ds. Martin Koster uit Den Haag te vieren. Deze pastor was geïnspireerd door ateliers waarin collega Cocky Fortuin- van der Spek en ik deelnemers op zoek lieten gaan naar *nieuwe creatieve manieren* om hun vieringen en leerbijeenkomsten met anderen te verdiepen. Martin Koster was diep geraakt door deze speelse vormen van het opnieuw ontdekken van oude bronverhalen en begon na deze ateliers zijn eigen werkpraktijk op een nieuwe manier vorm te geven. Hij organiseerde een festival waarop muziek, beeldende kunst en verbeeldingsrijke bronverhalen werden opgevoerd voor en met een publiek van 150 mensen, komend uit heel diverse maatschappelijke geledingen. Het gebeuren speelde zich af in Den Haag op een zaterdagmiddag in februari 2018. Met variaties heb ik dit verhaal in verschillende educatieve ateliers zowel binnen het kader van 'lernen à la de midrasj' als in het kader van bibliodrama-bijeenkomsten opgevoerd om vervolgens de inzichten met deelnemers te delen en te doordenken.

Verwonderen, Verbeelden, Vertellen Bronverhalen metaforisch lezen²¹

*Wat schrijf je, vroeg de rabbi
Verhalen zei ik
Hij wilde weten wat voor verhalen
Ware verhalen
Over mensen die je kende?
Ja, over mensen die ik gekend zou kunnen hebben
Over dingen die gebeurd zijn?
Ja, over dingen die gebeurd zijn of zouden kunnen gebeuren
Maar ze zijn niet waar gebeurd?
Nee, niet allemaal tenminste.
In feite zijn sommige verzonnen van begin tot eind
Dat betekent dat je leugens schrijft~
De zaken liggen niet zo eenvoudig rebbe
Sommige dingen gebeuren, maar zijn niet waar
Andere zijn waar, hoewel ze nooit gebeurd zijn.*

1. Trialoog in de ziel

Martin, jij gaf me vanmiddag de vrije hand om mijn verhaal op te voeren en te delen met jullie. Je zei vooraf: 'Als het maar over de relatie van *woorden & beelden* zou gaan vanuit de triade: woord, beeld & muziek'. Eigenzinnig als ik ben heb ik deze driesprong van de ziel op mijn eigen wijze vertaald: in mijn verhaal concentreer ik me op de *veerkracht van beeldtaal* (metaforische taal), *op het spel van woorden & zinnen* en laat jullie in een uur ervaren dat beeldwoorden, zo snel als zij zich aaneenrijgen tot zinnen en daarna tot een gecomponeerd verhaal, een weefsel, een *geheel eigen wereld oproepen* en present stellen. En als die wereld er eenmaal is kun je niet net doen alsof die niet bestaat. 'Een goed verhaal, eenmaal geboren, gaat nooit verloren, sterft nooit', zegt de

Nigeriaanse schrijver Ben Okri.²² Wij kunnen ons alleen maar tot een sterk verhaal leren verhouden, er mee in dialoog gaan, er responsies op en er eigen interpretaties aan geven die zich voegen in het koor van stemmen en interpretaties door de tijden heen. Een goed, sterk bronverhaal is meerduidig en krijgt in iedere generatie een nieuw gezicht. Mensen antwoorden vaak op de aanspraak van een sterk verhaal met hun persoonlijke levensverhaal (György Konrád). Daarom transposeer ik mijn eerste aanduiding 'de driesprong van de ziel' in mijn verhaal naar een 'trialoog in de ziel', een 'drievoudig gesprek' van ons allemaal hier aanwezig met elkaar, met het *verhaal van Naäman* uit de Hebreeuwse Bijbel en met mijn verhaal als spreker en verteller. Met elkaar bewegen wij ons in een door het vertellen opgeroepen wereld. Ik hoop door deze publieke trialoog met jullie een drievoudig resoneren op gang te brengen: met jullie innerlijk, jullie onderling en met de krachtige dynamiek van het bronverhaal. Het zijn drie *werkwoorden* die mijn verhaal richting geven en dragen vanmiddag: *Verwonderen, verbeelden en vertellen*. We ondernemen een kleine speurtocht naar de doorwerking van bijbelse bronverhalen (ontstaan in een tijdsbestek van 1200 jaar, tussen 1000 v.g.j., de tijd van koning David, tot 200 g.j. als de teksten van het *Tweede Getuigenis*, het zgn. *Nieuwe Testament* hun voltooiing vinden; het zijn verhalen die veelal eerst mondeling overgeleverd zijn en later een schriftelijke neerslag gevonden hebben) tot in onze tijd, tot op dit moment waarbij de verbeelding werkzaam wordt en waarin jullie zich hopelijk met mij gaan verwonderen over de veerkracht en de dynamiek van een dergelijk verhaal, ontstaan ongeveer 600 v.g.j.

Ik ga ervanuit dat alle goede verhalen geboren worden uit een verfijnd ontwikkelde verbeeldingskracht. Een tweede vooronderstelling van mij is, dat alle verhalen voortkomen uit doorleefde, verdichte levenservaringen van mensen die hen te denken geven, zich uitdrukken in wijsheidsverhalen; en mijn derde veronderstelling is dat verhalen zelf creaties van de verbeelding zijn die door het ordenen van uiteenlopende ervaringen en belevingen veranderen in composities van betekenis, in 'bronnen van zin' zoals de cultuurpsychologe Hans Alma zegt: verhalen zijn dragers van waarden en wijsheden en kunnen zo een richtingwijzer worden in ons bestaan.²³

Het voorbeeldverhaal vanmiddag is het verhaal van de genezing, of beter van de heling van de Syrische generaal Naäman, een juweel van een bronverhaal uit het Eerste Ge-tuigenis in de Bijbel, uit het boek Koningen. In de Hebreeuwse canon valt dit boek onder de *Vroege profeten*. Wij hier aanwezig lezen daarom dit verhaal op een cultureel-kritische wijze, maar als een profetisch existentieel en spiritueel richting wijzend verhaal, ontsproten aan de sensitieve en inventieve verbeeldingskracht van schrijvers uit ongeveer 600 voor de gebruikelijke jaartelling.²⁴ Verbazingwekkend als je ziet hoe men in die tijd zo een literair hoogstandje kon maken, een vertelling met zoveel humor, levenswijsheid, inzicht in de menselijke natuur en open oog voor de maatschappelijke en sociale kant van het leven. Verhalen worden over het algemeen geboren uit verwondering, verbazing of verbijstering. Daarom proef ik nu voor een moment met jullie samen het beeldwoord 'verwondering'.

2. Zich verwonderen en vragen stellen

Vragen stellen is het begin van alle wijsheid.²⁵ Dit wist het oude bijbelboek Prediker

al. Als je vragen leert stellen verbreed je je horizon, worden nieuwe werelden aangeraakt. Vragen bieden ook een goed uitgangspunt voor het aangaan van een doorgaande dialoog met jezelf, met anderen en met een bronverhaal. Een goede vraag is open en laat ruimte voor verwondering over hoe het leven in elkaar steekt en over de zin van het bestaan. Met het stellen van een existentiële vraag worden anderen uitgenodigd zich deze vraag ook te stellen en samen op onderzoek te gaan. Oud collega Robin Raven, meester-verhalenverteller tot 2007 op de PABO Marnix Academie in Utrecht, waar ik werkte tot 1 september 2018, gaf mij een keer dit door hem zelf gemaakte verhaal door:

'Hoe ziet de hemel er eigenlijk uit?' vroeg ik. 'De hemel is een grote kermis en je mag overal komen,' zei Renske meteen. Hans, die naast haar zat, schudde zijn hoofd. 'Nee hoor,' zei hij beslist. 'Dat is niet zo, aan het einde van de hemel staat een hek met soldaten en...'

'Er zijn geen soldaten in de hemel,' onderbrak Erik hem. 'Soldaten schieten mensen dood, en als je in de hemel bent, dan ben je al dood.'

'In de hemel ben je niet dood,' zei Lianne, 'daar leef je voor altijd.'

'Klinkt goed,' zei ik, 'maar wat is dat dan: "voor altijd"?''

'Nou gewoon,' aarzelde Lianne, 'dat het nooit ophoudt...'

Ik zag de verwondering om me heen. Kon iets nooit ophouden?

'Maar dan ga je dus ook niet dood,'

mompelde Wessel ineens. 'want als je dood gaat, stopt alles.'

'Mijn opa is dood, maar ik denk heel vaak aan hem, dus eigenlijk is hij niet dood,'

stelde Renske. 'Anders kan je niet aan hem denken. En hij is in de hemel.'

'Op de kermis?' vroeg ik.

Daar moest ze even over nadenken.

*'Dát weet ik niet,' zei ze toen. 'Hij houdt niet zo van lawaai.'*²⁶

We stellen vanmiddag als 150 aanwezigen hier aanwezig zeven vragen aan het bronverhaal van de genezing van Naäman:

Wie spelen er een rol in dit verhaal?

Wat gebeurt er in het verhaal?

Waar en wanneer speelt het verhaal zich af?

Wat zijn Sleutelwoorden en Motieven in het verhaal?

Wat is de Gein en Ongein in dit verhaal?

Vanuit wiens Perspectief wordt het verhaal verteld?

Op welke Existentiële en Spirituele vragen wil dit verhaal een antwoord geven? Wat geeft dit bronverhaal ons te denken?

Deze vragen komen in de volgende *vijf intermezzo's* terug. Omdat het intermezzo ook een uitleg van iedere stap in het gezamenlijk creatief lezen bevat, staat deze cursief gedrukt.

3. Meerstemmige dialoog

Als je het leven beschouwen en in de wereld staan met een religieuze grondhouding leert zien als een zoektocht, kan het samen zoeken naar mogelijke zin en betekenis van een bronverhaal voor ons bestaan weer een spannende zaak worden. Er is één voorwaarde om aan zo'n avontuur beginnen: we vinden hoogstens voor ons leven nieuwe betekenis en zin, we vinden niet de waarheid, we vinden geen waarheid die voor iedereen geldt. Ieder sterk verhaal is meerduidelijk, staat open voor steeds nieuwe interpretaties en keert aan iedere nieuwe generatie weer een eigen gezicht toe.

Het was meesterteller, bijbelkenner en godsdienstfilosoof Martin Buber, die mij het inzicht aanreikte dat het mogelijk is een dialoog met een bronverhaal aan te gaan. Je kunt een innerlijke dialoog voeren met jezelf, een publieke dialoog met elkaar en een dialoog met een cultureel maaksel, een bronverhaal dat in die dialoog niet als object maar als derde subject voluit meedoet in de dialoog tussen de ander, het verhaal en jouw persoon. Een belangrijk auteur over het werk van Martin Buber, Steven Kepnes, typeerde deze omgang met culturele bronverhalen als *the Text as Thou*, de tekst als een levend tegenover met wie je in gesprek kunt gaan, steeds opnieuw en samen, waaraan je vragen kunt stellen maar die ook jouw in vraag kan stellen.²⁷ Wat Kepnes over het verhaal als tegenover zegt, geldt natuurlijk met dezelfde kracht en intensiteit voor het beeld als levend en sprekend tegenover.

En voor muziek idem dito. Deze visie op dialoog en bronverhaal opent een venster voor een doorgaand gesprek met een waardevolle culturele en religieuze bron die haar armen over tijden en plaatsen heen reikt en onze generatie opnieuw in contact kan brengen met de dynamiek, spankracht en verdichte levenswijsheid in een sterk bronverhaal uit vroeger tijden.

Het voorbeeldverhaal voor vanmiddag is het prachtige en krachtige volksverhaal over de Syrische generaal Naäman die aan een huidziekte lijdt, en die op wonderbaarlijke wijze geneest... de grote vraag is van wat...? Het is een Oud-Oosters Joods volksverhaal dat zijn uiteindelijk literair-metaforische vorm kreeg in de tijd van de Babylonische Ballingschap (586-536 v.g.j.), maar zo mooi en zo dicht op de huid van onze tijd komend van de levenssituatie en levensvragen van onze tijd, dat je je verwondert over de doorwerking van een dergelijk bronverhaal over 2600 jaar

heen. Ik presenteer een paar doorkijkjes in dit rijke, gelaagde existentiële en spirituele verhaal. Ik neem jullie mee op mijn verkenningstocht... we hebben een paar instrumenten nodig... een ontvankelijk oor, een open oog, een inventieve verbeeldingskracht en een grenzeloze nieuwsgierigheid.

Intermezzo 1

(Iedereen heeft het blad met de zes scènes in het verhaal van 2 Kon 5:1-27 voor zich; in de intermezzo's werken de aanwezigen samen aan de kleine opdrachten, daarna neem ik alle waarnemingen samen in een stukje verhaal & vertoog).

Wie treden er in dit verhaal op? Allereerst een aantal figuren met een naam: generaal Naäman, bevelhebber van het Aramese leger. Hij staat in hoog aanzien, hij behaalt grote overwinningen door toedoen van de G'd van Israël? (sic) ... maar deze grote krijgsman lijdt aan huisvraat ... Er is een kloof tussen de generaal in vol'tenue, de borst vol medailles en de onzichtbare binnenkant ... er zit hem iets op de huid ... Zij naam betekent: 'de aangename'.

Daarnaast de profeet Elisa, die in dit verhaal de man Gods (de man met God, de man van God) die bekend staat om zijn gevoel voor rechtvaardigheid en een antenne voor sociale bewogenheid, voor ontferming. Hij is in de ogen van het volk de helper van de mensen en treedt als profeet op in de tijd van de koningen van het Tienstammenrijk. Hij laat zich niet direct zien, maar geeft indirect een advies aan Naäman. Zijn naam betekent 'Mijn God heeft geholpen'.

Een derde persoon met een naam is de knecht van Elisa, Gchazi. Zijn naam betekent iets als: 'de kalfsogige'; hij was uitop geldelijk gewin en incasseert 'het doktersloon' van Elisa.

De vierde is de godheid van de koning van Aram, Rimmon

De vijfde is de onuitsprekelijke naam van de G'd van Israël (JHWH).

Daarnaast komen er zeven personages voor zonder naam:

- De koning van Aram, de vorst van generaal Naäman

- De koning van Israël, zetelend in Samaria, en koning in het Tienstammenrijk waarin Elisa als profeet optreedt
- Een joods slavinnetje in het huis van Naäman, werkzaam voor zijn vrouw
- De vrouw van Naäman
- De bode in het huis van Naäman,
- Twee bedienden in het gevolg van Naäman

Twaalf personages komen er dus voor in dit verhaal. En het meest opvallende is dat op de scharniermomenten in het verhaal het juist de **personages zonder naam** zijn die het verhaal richting en betekenis geven, in het bijzonder drie van hen: het joodse slavinnetje, de bode uit het huis van Elisa en de twee bedienden in het gevolg van Naäman.

4. Creatieve verbeelding

Een vermogen dat lange tijd een armetierig bestaan leidde in het domein van religie en levensbeschouwing is het vermogen tot verbeelden. En juist dit vermogen is volgens de *eminence grise* van het liturgisch denken in kerk en kunst Rudolf Boon een motor voor de vitale bezieling en inspirerend handelen in onderwijs, kerk en cultuur.²⁸ Naast denken, voelen en willen is *verbeelden* een cruciaal mentaal vermogen om zin en betekenis aan het leven toe te kennen en te ontdekken. En dat geldt dus niet alleen op het terrein van kunst en wetenschap maar ook op het gebied van levensbeschouwing en religie. Levende religie begint niet bij denken, maar bij vertellen, verbeelden, verwonderen, verbijsteren en vieren.

De verbeelding, zo laat onderzoek naar de productieve werking ervan zien, kun je met drie kenmerken typeren: a. *het vermogen om zich innerlijke of mentale beelden te maken bij iets wat hoorders horen of zien.*²⁹ Je hoort een verhaal en al luisterend maak je er inner-

lijke beelden bij. Zo kun je je iemand of iets voorstellen die er fysiek niet is maar die via jouw voorstellingsvermogen toch aanwezig raakt. b. *het vermogen je te verplaatsen in een personage of een bepaalde scène in een verhaal.* c. *Tenslotte, het betrekken van personages in die wereld op jouw kleef- en belevingswereld.* Je zoekt en creëert al luisterend en interpreterend een nieuwe verbinding tussen het bronverhaal en jouw binnen- en buitenwereld. Die nieuwe verbinding druk je uit in een expressie, een respons. Dat kan een respons in woorden, beelden, gebaren, beweging of klanken zijn. Deze drie kenmerken typeren de *werkzame verbeelding*. Het is de Canadese pedagoog en filosoof Kieran Egan die de kracht van de verbeelding productief heeft gemaakt voor het onderwijs, voor alle vakken. En in kunst, religie en wetenschap kan dit vermogen ook veel actiever worden ingezet. Want deze domeinen leven van verbeelding, verwondering en vragen stellen.³⁰

Intermezzo 2

Wat gebeurt er in dit verhaal?

Waar en wanneer gebeurt het?

Dit is de vraag naar het verloop van de gebeurtenissen die wordt bepaald door handelingen van de personages en door zaken die hen overkomen. Samen met de vragen waar zich een scène afspeelt en op welke tijd, bieden de vragen wie, wat, waar en wanneer een mooi instrument om een bronverhaal in te delen in scènes. Een goede verhalenverteller selecteert, brengt ritme aan in het verhaal, zoomt in en zoomt uit en dit alles brengt ons bij de geleiding van een verhaal zoals het op jullie blad verschijnt: uitgewerkt in zes scènes. Iedere scene speelt zich op een andere plaats af en op een andere tijd:

Scène I: Het huis van Naäman. Het hof van de koning van Aram, de personages Naäman, de koning, het joodse slavinnetje

Scène II: De reis naar het hof van de koning van het Tienstammenrijk van Israël... het huis van Elisa: personages: Naäman, de koning van Israël, Elisa

Scène III: Het huis van Elisa... de bode, Naäman en de bedienden

Scène IV: Het huis van Elisa, personages: Naäman Elisa, JHWH (G'd van Israel), Rimmon, godheid van Aram

Scène V: De reis naar het hof van koning van Aram... personages: Gchazi, Naäman de bedienden

Scène VI: Het huis van Elisa... Personages: Gchazi, Elisa... iemand op de wagen

I
Wat gebeurt er: Naäman een generaal, een groot man, heeft een geheim: hij lijdt aan een huidziekte... een fysieke en mentale huidziekte. Hij zoekt genezing en op advies van een joodse slavin, een jong meisje vraagt hij een brief voor de koning van Israël en vertrekt

II
Hij gaat op reis en komt aan bij het hof van de koning van Israël, die leest de brief, en vermoedt een valstrik, een complot van de koning van Aram. De profeet Elisa komt ter ore wat generaal Naäman overkwam en in Israël komt doen.

III
Naäman reist door naar het huis van Elisa. Die stuurt een bode naar buiten die Naäman de opdracht geeft om zich zeven maal in de Jordaan onder te dompelen. Naäman wordt woest, en alleen op sterke aandrang van zijn bedienden, doet hij het toch en geneest van zijn huidziekte.

IV
Naäman keert terug naar het huis van Elisa en hij wil hem loon geven voor zijn genezing. Elisa wijst dit af en vervolgens vraagt Naäman aan de profeet of hij rode grond mee mag nemen, omdat hij JHWH, de G'd van Israel wil eren. En hij doet een verzoek aan Elisa of hij als hij terug is in Aram zijn koning mag begeleiden in de offers aan de godheid Rimmon daar.

V
Gchazi wil eigenlijk geen genoeg nemen met het besluit van zijn meester om geen geschenken aan te nemen, reist Naäman achterna en vraagt aan hem een talent, zilver en twee wisselgewaden. Hij krijgt het dubbele en keert terug naar... zijn eigen huis?

VI
Gchazi komt weer in het huis van Elisa; deze doorziet wat hij gedaan heeft en Gchazi krijgt uiteindelijk de huidziekte waar Naäman aan leed.

5. Het eigen karakter van zinrijke bronverhalen

'Er komt een tijd dat we beseffen dat verhalen ons kiezen om hen tot leven te brengen vanuit de diepe behoeften van de menselijke soort. Wij kiezen hen niet... Vertellen verbindt ons weer met de grote zee van het menselijk lot, het menselijk lijden en de menselijke transcendentie (Ben Okri, 1997).³¹

Bronverhalen raken de diepere lagen van het menselijk bestaan, daar waar doodsangst en vertrouwen, lijden en mededogen, verbeeldingskracht en geloof het leven van mens en wereld bepalen. Dichters en zangers uit alle culturen hebben weet van deze diepere lagen. En ze brengen het volledig menselijke, het goddelijke en het wereldlijke (drie dimensies) weer bij elkaar in een lied, een gedicht een schilderij, een installatie of een verhaal.

Een echt levensverhaal of bronverhaal, uitgesproken in contact, in relatie, nodigt uit tot respons, spreekt direct aan. Jij wordt aangesproken op het moment dat een verhaal wordt verteld, en jij wordt uitgenodigd om te antwoorden. Dat voel je en dat word je je gewaar als je een verhaal hoort of als jezelf een verhaal vertelt. Ieder waarachtig verhaal is is dialogisch van aard en komt het dichtste bij de dialogische grondstructuur van het menselijk leven. Een verhaal spreekt je aan op een diepere laag, op de laag van je leven: hoe antwoord jij op een appèl tot

waarachtig leven? Een goed verhaal leert je om werkelijkheid niet te begrijpen, maar leert je de werkelijkheid van binnenuit te leren kennen en verstaan. En dan bedoel ik: kennen met al je vermogens: je zintuigen, je hart, je ziel en je verstand. In veel culturele en levensbeschouwelijke tradities wordt dit 'wijsheid', 'chochmah', 'sofia' genoemd: doorleefde ervaringswijsheid, praktische wijsheid.



Intermezzo 3 Sleutelwoorden en motieven...

(Het liefst zou ik jullie nu inschakelen om samen in dialoog te zoeken naar sleutelwoorden en motieven, maar daar is nu geen tijd voor. Ik zet voor jullie de belangrijkste sleutelwoorden en motieven in dit verhaal op een rijtje:)

- Huidvraat (5x) van huidvraat genezen... 4 x (scène 1, 2, 3 en 6)
- Kleren scheuren 3x (scène 2)
- Weer rein zijn: 4 x (scène 3)
- (niet) aannemen 6 x (scène 4, 5, 6)
- Neerbuigen (voor Rimmon) 3 x (scène 4)
- Baden in de Jordaan (3x in scène 3)

De eerste helft van dit verhaal staat in het teken van het van huidvraat genezen van Naäman, uiteindelijk door het drie keer baden (onderdompelen) in de Jordaan, die 'prutsloot in Israël'. De koningen en Aram en Israël zenden en lezen een brief en denken dat het om een verkapte machtsgreep gaat. Degenen die werkelijk het verhaal op gang brengen en uiteindelijk Naäman doet helen is het anonieme Joodse slavinnetje in zijn huis en zijn eigen anonieme personeel (zie intermezzo 1).

De tweede helft van dit verhaal staat in het teken van het inbrengen van het wonder van de heling in de wereld van geld en gein, van ruil en handel. Dat wat in de sfeer van het spirituele hoort (heling en verbinding vinden door fysiek en geestelijk je afgesloten zijn, het in jezelf opgesloten zitten, open te laten breken). Gechazi kijkt alleen maar naar het

zilver en naar de gewaden van de welgestelde Naäman (de materiële kant) en wil er een flink financieel slaatje uit slaan. De profeet Elisa doorziet dit en stelt duidelijk dat deze manier van kijken en leven hem besmet met de ziekte van huidvraat (fysiek) die hier ook figuurlijk kan worden opgevat als 'hebzucht en de eenzaamheid'.

6. Zin zoekend en verbeeldingsrijk lezen

Deze beweeglijke en verbeeldingsrijke manier van bronverhalen lezen is ontwikkeld in het leerhuis (beth hamidrassj) in de Joods-levens-beschouwelijke traditie. De oorsprong van die leertraditie ligt in het Perzische Midden Oosten in de vijfde eeuw v.g.j. Diezelfde eeuw is ook de oorsprong van de Griekse filosofie en van de Boeddhistische levens-beschouwelijke traditie.

Zin zoekend en verbeeldingsrijk lezen, vragen en leren rondom waardevolle bronverhalen staat centraal in het leerhuis. Dit doorvragen, het nieuwgierig en leerierig zoeken naar zin wordt *midrasj* genoemd. Deze oude leertraditie is springlevend gebleven binnen het Jodendom en heeft door het moderne leerhuis van Martin Buber en Franz Rosenzweig in de jaren twintig en dertig van de twintigste eeuw in Duitsland ook een diepgaande doorwerking gekregen in de christelijke wereld in Nederland na de Tweede Wereldoorlog. Ik ben in deze leertraditie opgeleid door jaren lang te 'lernen' in het leerhuis van rabbijn Yehuda Aschenasy.³⁴

Intermezzo 4 Gein en ongein in dit verhaal...

Genade en ongenade in dit verhaal, rechtvaardigheid-onrechtvaardigheid / recht en onrecht... het zoeken naar de centrale waarde concepten in dit verhaal.

- De reactie van de koning van Israël... zit helemaal in het verkeerde verhaal
- De woede van Naäman over die prutsloot van de Jordaan'.
- Het verzoek van Naäman over het samen buigen met zijn vorst in de tempel voor oppergod Rimmon van de Arameeërs (Syriërs).
- Het ironische 'is het vrede' in de vraag aan Gechazi in contrast tot het 'ga in vrede' van Elisa.

7. Sensitief voor beeldtaal

Cruciaal in de kennismaking met waarden geladen bronverhalen is dat lezers en hoorders gevoelig worden voor de *beeldtaal*, de *symbooltaal*, de taal die in verhalen, films en poëzie gebruikt wordt, taal die uitdrukking is van doorleefde ervaring. Beeldtaal is geen beschrijvende taal, maar evocerende taal die een wereld oproept waardoor mensen die zich in het leven willen oriënteren zich met behulp van hun emoties, verbeelding en lijf kunnen verbinden. Je verbinden met en je uitdrukken in dergelijke beeldspraak wordt 'symboliseren' genoemd. Symboliseren is gevoelig worden voor en het leren hanteren van beeldtaal om menselijke waarneming, ervaring en beleving ten aanzien van een verschijnsel (natuur, kunstwerk, film, verhaal) te kunnen verwoorden/uitdrukken en duiden. Dat kunnen leerlingen van alle leeftijden al doende leren. Je hoeft er niet geleerd voor te zijn maar wel een open mind en ziel hebben. Een ieder dient er sensitief voor te worden,

opmerkzaam voor hoe beelden werken en hoe het ene beeld resoneert met het andere. Spelenderwijs kun je dat je eigen maken als je de 'gein van het samen leren' ontdekt. Je komt als leerling namelijk tot ontdekkingen, ook over jezelf in en door waarachtige ontmoetingen met anderen en met belangrijke 'bronnen van zijn'.

Intermezzo 5

Vanuit wiens perspectief wordt het verteld? Welke existentiële, morele en spirituele beseffen wil dit verhaal wakker roepen?

Het verhaal wordt vanuit een profetisch perspectief verteld, dat wil zeggen vanuit het perspectief van mensen zonder macht en rechten: het anonieme Joodse slavinnetje en het personeel van de Aramese (Syrische) generaal Naäman. Dit profetisch perspectief wordt verbonden met het perspectief van de profeet (Elisa) en dus ook met diens opdrachtgever, de 'onuitsprekelijke naam' die met wel zeventig namen wordt aangeduid in de Joodse wijsheidstraditie. In het Hebreeuws staan er dan vier letters: JHWH, en die Naam kun je omschrijven met wel honderd namen, vaak werkwoordaanduidingen, bijvoorbeeld: De Barmhartige, of De Altijd-Nabije of De Aanwezige.

Als we zoeken vanuit welke menselijke ervaringslaag dit verhaal is geboren, kom ik op twee beseffen die in die zesde eeuw v.g.j. leefden:

- *We kunnen de werking van de helende en verbindende kracht vanuit dit bronverhaal op het menselijk leven op het spoor komen via kleine hints van de anonieme personages, zoals het Joodse slavinnetje zonder naam. Daarmee wordt de onzegbare naam (JHWH) present gesteld als een helende dynamiek die mensen helen en verbinden kan*
- *Deze helende en verbindende dynamiek werkt door allerlei mensen, groepen, culturen en levensbeschouwingen heen, en kan dus steeds opnieuw als een dergelijk verhaal hardop wordt gelezen inwerken op mensen. En iedereen kan daar in vrijheid een eigen respons op geven.*

Epiloog

De *midrasj*-achtige werkwijze (B) waarin deelnemers samen een waardenvol bronverhaal uit een levensbeschouwelijke hardop lezen, interpreteren, gevonden betekenissen delen en nieuwe zin ontdekkingen doen, zoals hierboven beschreven, heb ik ook toegepast in de werkpraktijk (C) waarin het samen spelend onderzoeken van bronverhalen in de context van *bibliodrama* centraal staat. In een andere setting met een andere doelstelling, in de module 'de ontwikkeling van het professionele zelfverstaan van aanstaande teacher leaders' (C), waren het de door studenten zelf gecreëerde en vervolgens aandachtig besproken en doordachte persoonlijk-'professionele zelfverhalen' die op een vergelijkbare dialogische, reflectieve, normatieve en narratief/imaginatieve wijze zijn onderzocht (MLI). Deze drie werkpraktijken vormden de humusrijke voedingsbodem voor mijn onderzoeksvraag in dit uitvoerige relaas. En de vraag luidde: Hoe is de zich ontwikkelende in de drie werkpraktijken, gestimuleerd door de dynamiek van collectieve betekenisverlening aan waarden geladen bronnen én aan persoonlijk-professionele verhalen, sterker muzisch te maken, is daarbij sprake van een typisch muzisch repertoire? En hoe is de onderzoekmatige aanpak in muzische begrippen en concepten te verstaan, en is er bij een dergelijke interactieve, creatieve en reflectie benadering sprake van een specifiek muzisch begrippenarsenaal?

In de werkpraktijk van de masteropleiding (MLI) heb ik heel bewust en precies gewerkt met nieuwe vormen uit het repertoire en arsenaal van Bart van Rosmalen als de *stille dialoog*, de *theatrale dialoog* en het *citaat-gesprek* in de module 'de ontwikkeling van het professioneel zelfverstaan'. Deze nieuwe

vormen waren een welkome uitbreiding en verfijning van de vele vormen die in de loop van de tien jaar waarin deze module draaide ontwikkeld zijn, zoals de storyline aanpak, de interne dialoog, het logboek, het creëren van zelfverhalen en die verfijnen én uitbreiden, de dialogische vormen van het onderlinge gesprek en van de reflectie enz.

Met deze uitgebreide inkijk in de drie 'speel-werk-leerruimtes' (A, B en C) waarin ik het creatief, interactief en associatief samen leren en co-creëren van kennis door leerlingen en studenten stimuleer en activeer, heb ik de meerwaarde van muzisch werken als opvoering willen laten zien aan een ieder van de betrokken professionals in onderwijs, zorg en in instellingen die mee willen kijken, mee willen doen, mee willen denken en mee willen leren op deze gezamenlijke zoektocht.

Bas van den Berg, muzisch theoloog, pedagoog, verhalenverteller en dichter. Als professional is hij werkzaam vanuit *Esprit de Finesse*, werkplaats voor levensbeschouwelijke educatie en ontwikkeling.

Utrecht, januari 2018 – januari 2019.



- 1 Tot 1 september 2018 was ik als lector en academic director van de Master opleiding Leren en Innoveren (MLI) verbonden aan de Marnix Academie in Utrecht. In mijn laatste jaar, 2017-2018, kon ik samen met mijn collega Jacqueline Frentrop van de MLI deelnemen aan de Werkplaats samen met meer dan twintig professionals uit diverse sectoren van de samenleving. Naast mijn functies op de Marnix academie ben ik al 35 tot 40 jaar bezig met het opzetten en uitwerken van twee werkpraktijken die mijn hart hebben: een werkpraktijk van 'samen 'leren' op de manier van de 'midrasj', een aan de joodse traditie ontleende manier van leren die heel interactief, creatief en reflexief is; én met het al spelende verkennen en ontdekken van waardevolle bronverhalen uit diverse levensbeschouwelijke tradities. Het is mijn ervaring dat deze uitermate geschikt zijn voor mensen uit alle generaties om hun eigen levensvisie, levenswijze en levenshouding te ontwikkelen. In Stichting PaRDeS ben ik actief vanaf 1978. Het 'samen dialogisch leren' doe ik vanuit een Stichting die 'PaRDeS' heet, een woord dat enerzijds verwijst naar ons woord 'paradijs' (het komt uit het Perzisch) en anderzijds staat voor vier manieren om waardevolle bronverhalen te lezen: *letterlijk, figuurlijk, gericht op zingeving en gericht op innerlijke ervaring (mystiek)*. De tweede passie, 'spelen met anderen', doe ik vanuit Stichting De Zevende Hemel, een werkverband van theologen die ook een kunstopleiding hebben gevolgd of een eigen praktijk daarin ontwikkeld hebben. In dit werkverband ben ik actief vanaf 1984.
- 2 De Werkplaats is een initiatief vanuit de Hogeschool voor de Kunsten, de HKU (een samenwerking van lector Bart van Rosmalen met de collega's van de HKU Carolinen Oostveen en Peter Rombouts en de gastdocenten Michiel de Ronde, lector bij de Haagse Hogeschool en Daan Andriessen, lector aan de Hogeschool Utrecht). Samen hebben ze de Werkplaats opgezet om

op deze wijze een interactieve, creatieve en reflectieve speelruimte te creëren voor een brede groep professionals waarin in gezamenlijkheid beproefd wordt hoe het 'muzische karakter' in het werk van deze professionals in een doorgaand proces van uitvoering zichtbaar wordt en tegelijkertijd ook collectief onderwerp van een nieuwe vorm van praktijkonderzoek. En bij het laatste zijn alle betrokken professionals ook nieuwsgierig naar welke vormen van praktijk en theorie vanuit muzisch perspectief zouden passen bij de inrichting van een gezamenlijke muzische speelruimte en in welke talen, concepten en begrippen dit tot expressie kan worden gebracht.

- 3 Vgl. Van den Berg, B., Ter Avest, K.H., & Kopmels, T. (red.) (2013) *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho. Van den Berg, B. (2014) *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Gorinchem: Narratio. Van den Berg, B. & Meijlink, K. (red.) (2016) *Kijken met de ogen van de ander. Opbrengsten van twaalf jaar lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling*. Utrecht: Marnix Academie. Van den Berg, B. & Mulder, A. (red.) (2017) *Leren van betekenis. Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen*. Utrecht: Marnix Academie. Van den Berg, B. (2017) *Wijs worden met bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens. Van den Berg, B., Koster, B., & Leijgraaf, M. (red.) (2018) *Hart voor Leren en Vernieuwen. Tien jaar Master Leren en Innoveren in Utrecht*. Utrecht: Marnix Academie. Van den Berg, B. & De Groot, I. (red.) (2018) *De wereld ontdekken in de klas. Hoe nieuwkomerskinderen met elkaar en met leerkrachten een gedeelde wereld creëren*. Utrecht: Marnix Academie. Van den Berg, B. & Castelijns, J. (red.) (2019) *Vertel verhalen, treed in dialoog, denk samen na! Integratie van professionele dialoogvormen in onderwijs en nascholing op 4 hogescholen: kansen en*

- belemmeringen. Utrecht: Marnix Academie.
- 4 Vgl. de prachtig vormgegeven nummers van het tijdschrift *Tenachon, themamagazine voor joodse wijsheid*, dat nu vier x per jaar uitkomt en iedere keer een maatschappelijk en existentieel thema vanuit zes perspectieven (levensbeschouwelijk, maatschappelijk, wetenschappelijk) bespreekt op deze dialogische, nieuwsgierige en creatieve wijze.
- 5 Vgl. Hogerzeil, C. & Van den Berg, B. (1996/2018) *Verhalen in beweging. Werkboek bibliodrama*. Zoetermeer: Meinema. Vgl. Van den Berg, B. & Van der Zwaard, K. (red.) (2017) *Ik heb jouw pad gekruist. Jubileumuitgave bij 20 jaar Stichting De Zevende hemel*. Utrecht/Culemborg: De Zevende hemel.
- 6 Het 'Eerste Getuigenis' is een omschrijving die beter recht doet aan het corpus van verhalen en andere teksten uit de Joodse overlevering dan de vaak gebruikte term 'Oude Testament'. De laatste term is gebruikt vanaf het moment dat het corpus van de Hebreeuwse Bijbel werd ingelijfd in de christelijke canon. Om die reden noem ik Het Nieuwe Testament 'Het Tweede Getuigenis'. Daarmee komen beide Getuigenissen gelijkwaardig ter sprake en is de ongelijkheid tussen beiden opgeheven.
- 7 De eerste twaalf jaar van mijn aanstelling aan de Marnix Academie (2004-2018) heb ik als Lector Dynamische Identiteitsontwikkeling en de laatste tien jaar (2008-2018) heb ik als academic director van de Master Leren en Innoveren geopereerd. In de laatste twee jaar, toen mijn lectoraat na twaalf jaar werd afgesloten, heb ik als senior-onderzoeker vanuit het Marnix Innovatie Centrum (MIC) mijn wetenschappelijke én mijn creatieve rol vervuld (Research & Design) zowel binnen de MLI, het MIC, en in andere afdelingen van de Marnix Academie.
- 8 Vgl. Lakoff, G., & Johnson, M. (2003) *Methaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press. Parlevliet, L., Van den Berg, B. & Zondervan, T. (2013). *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijke verhalen in het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens. Nederlof, A. & Vane, S. (2009) *Metaforen aan het woord. Betekenisvolle beelden binnen de therapeutische praktijk*. Leuven/Dan Haag: Acco. Vgl. Van den Berg, B. (2017) *Wijs worden met bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- 9 Vgl. de 27 inventieve vragen en opdrachten die we op 10 mei 2018 ontvingen als cadeau uit de hand van Bart van Rosmalen, toen een groots festival was ingericht 'Wendingen' om het vierjarig bestaan van het lectoraat 'muzische professionalisering te vieren. Bij elk van de gen muzen had hij drie nieuwe vragen laten ontstaan die tot nieuwe en vernieuwende opvoeringen zouden kunnen leiden in een bestaande praktijk in onderwijs, zorg, dienstverlening of creatief werk.
- 10 V.g.j. staat voor de gebruikelijke jaartelling en is een vertaling van het Engelse Before Common Era. (B.C.E.) De afkorting g.j. staat dan voor Common Era (C.E.).
- 11 Vgl. Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit biografisch perspectief*, Leuven: Universitaire Pers Leuven. Vgl. Kelchtermans, G. Narratief weten, kwetsbaarheid en zelfverstaan in: Stevens, L. (2008) (red.). *Leraar, wie ben je?* Leuven: Garant. Kelchtermans, G. (2008). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionalisering' van leerkrachten*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid- vernieuwing en lerarenopleiding KU Leuven. Vgl. Kessels, J. (2006) *Het poëtisch argument. Socratische gesprekken over het goede leven*. Amsterdam: Boom. Kunneman, H. (2005) *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP. Van Ewijk, H. & Kunneman H. (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- 12 Vgl. Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and

- data. In S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 269–302). Cambridge, MA: MIT Press. Vgl. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- 13 Vgl. Gielen, S., Peeters E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction* 20, 314–315. Geitz, G. (2015). Sustainable feedback in higher education: Relation between and changeability of self-efficacy, goal orientation and learning behavior. (Doctoral dissertation).
- 14 Vgl. Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Vgl. Van der Loo., H, Geelhoed, J. & Samhoud, S. (2007). *Kus de visie wakker*. Den Haag: SDU uitgevers.
- 15 Stefanie Blum is werkzaam als docente Duits op een middelbare school in Zeist en behoort tot de alumni van de *Master Leren en Innoveren in Utrecht* waar zij sinds 2015 gastcolleges over PLG's (= professionele leergemeenschappen) en professioneel zelfverstaan verzorgt. Daarnaast is zij werkzaam als tutor bij dezelfde masteropleiding, d.w.z. zij begeleidt huidige studenten in een leerkring op hun gezamenlijke ontdekkingstocht op zoek naar hoe zij als teacher leader in hun eigen werkcontext meer van binnenuit collega's mee kunnen nemen in een diepgaand en weloverwogen vernieuwingsproces van een onderwijspraktijk. Als adviseur is zij ook inzetbaar op scholen om veranderingen binnen het bestaande onderwijssysteem te stimuleren.
- 16 Literatuur: Brown, B. (2014). *De moed van imperfectie: Laat gaan wie je denkt te moeten zijn* (5e druk). Utrecht: Bruna Uitgevers B.V. Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. IN:

- Tijdschrift voor lerarenopleiders. 29 (4) Positieve Psychologie p. 44–190. Meijer, M. (2014) *Moeilijk te geloven dat ik echt besta. Het verlangen naar zelfkennis*. Baarn: Anthos. Metselaar, E. E. & Cozijnsen, A. J. (2005). Van weerstand naar veranderbereidheid. Over willen, moeten en kunnen veranderen. Heemstede: Holland Business Publications. Ruijters, M. & R.J. Simons (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer
- 17 Vlg. Bas van den Berg (2006) Zingevende kwaliteit. *Professioneel handelen in het onderwijs vanuit een persoonlijk-spirituele levensvisie*. Amersfoort: CPS. Vgl. Bob Koster & Bas van den Berg (2014) Increasing Professional Self-Understanding: Self Study Research by Teachers with the Help of Biography, Core Reflection and Dialogue in: *Studying Teacher Education: A Journal of Self Study of Teacher Education Practices, Vol. 10, Number 1*, april 2014.
- 18 Buber, M. (1923/1962). *Ich und Du*, opgenomen in Buber, Werke, Erster Band, *Schriften zur Philosophie* (S. 79 - 170), München/Heidelberg: Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider. Buber, M. (1947). Das Problem des Menschen, in: *Dialogisches Leben*. Zürich: G. Müller (Engelse vertaling What is Man, in: *Between Mand and Man*, 1965/2002). Buber, M. (1952). Der Dialog zwischen Himmel und Erde, Köln: Hegner (Engelse vertaling: The Dialogue between Heaven and Earth, in: *On Judaism*, 1972). Buber, M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: L. Schneider. Buber, M. (1960). *Begegnung: Autobiografische Fragmente*. Stuttgart: Kohlhammer. (Engelse vertaling: Autobiographical Fragments, in Schlipp and Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*, New York, 1967/2002). Buber, M. *Voordrachten over opvoeding*, Utrecht: Bijleveld. Buber, M. (1971). *De vraag naar de mens*, Utrecht: Bijleveld. Fishbane, M. (Ed.) (1993). *The Midrashic Imagination. Jewish Exegesis, Thought and History*, New York: State University of New

- York Press. Fishbane, M. (1998). *The Exegetical Imagination. On Jewish Thought and Theology*, Cambridge: Harvard University Press. Kepnes, S. (1992). *The Text as Thou. Martin Buber's Dialogical Hermeneutics and Narrative Theology*, Bloomington: Indiana University Press.
- 19 Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*, London: Tavistock. Winnicott heeft in het precies volgen van het spel van kinderen ontdekt dat spelen de weg is waarlangs kinderen ontdekken en ook hun weg in die rijke wereld van gewoonten, gebaren bewegingen en gebruiken te leren kennen en zich daarmee ook te verbinden. Op vergelijkbare wijze heb ik in mijn lange leerweg in scholen en opleidingen ontdekt dat je met elkaar in iedere les een speel-werk-leerruimte creëert waarin nieuwe vragen, gezichtspunten of thema's verkend en onderzocht kunnen worden. M. Buber heeft in zijn door en door relationele en dialogische filosofie het creëren van een dergelijke 'Zwischenraum' ook op het oog. Die 'tussenruimte' schept een nieuwe wereld door de binnenwereld van leerlingen te verbinden met de buitenwereld.
- 20 Een 'bronverhaal is een verhaal dat op een bepaald moment is ontstaan in een culturele traditie, wordt ervaren als een verhaal met doorleefde wijsheid dat steeds weer nieuwe generaties kan helpen om een persoonlijke visie op leven en samenleven te ontwikkelen. Een dergelijk waarden geladen bronverhaal reist met mensen mee in hun leven. Cultureel-levensbeschouwelijke tradities wereldwijd bewaren een schat aan dergelijke verhalen.
- 21 Verhaal en vertoog gehouden op zaterdag 17 februari in Den Haag.
- 22 Ben Okri (1997). Een vorm van vrijheid. Amsterdam: Van Gennep
- 23 Alma, H.A. (2005). *'De parabel van de blinden': Psychologie en het verlangen naar zin*, Amsterdam: SWP/Humanistics University Press. Alma, H.A. (2007). Verbeeldingskracht en transcendentie. De spirituele kracht van kunst, in: I. Brouwer, I. van Emmerik & A. Scholten (red.). *De stille kracht van transcendentie: Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen* (pp. 41-51), Amsterdam: University Press. Alma, H.A. (2009). De esthetische en religieuze dimensie van het alledaagse: John Dewey's naturalistische visie op de religieuze ervaring, in: Pieper, J. & M. van Uden (red.). *Zichtbare en onzichtbare religie* (pp. 28-38), Tilburg: KSVG. Alma, H.A. (2011). Aisthesis en transcendentie: over beleving en zingeving, in: Jansma, L.G. & H. Tieleman. *Religie & Samenleving, themanummer Religie als theater, homo religiosus, homo ludens*, Delft: Eburon. Alma, H.A. & A. Smaling (red.) (2010). *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*, Amsterdam: SWP.
- 24 De uitdrukking 'cultureel-kritisch' is een zelf bedachte term. In mijn jarenlange onderzoek naar de dynamische doorwerking van waardevolle bronverhalen uit de Joodse en de christelijke traditie ben ik uiteindelijk tot een drievoudige benadering gekomen om dergelijke krachtige verhalen bij benadering te kunnen gaan verstaan: a) *literair-metaforisch*, b) *cultureel-kritisch* en c) *existentieel – ethisch*. De kunst is dergelijke verhalen op deze 3D manier te leren lezen en interpreteren in nieuwe contexten en situaties.
- 25 'Wijsheid' is de vertaling van het Hebreeuwse woord 'chochmah', dat wij kennen in de Jiddische versie 'goochem'. Wijsheid is in de bijbel 'levenswijsheid' iets wat je in het doorleven van existentiële gebeurtenissen aan inzicht ontstaat. 'Wijsheid' is dus ook wat anders van Kennis ('Binah'). Kennis kun je leren, wijsheid kun je ontvangen. Je kunt veel weten maar toch niet wijs zijn. In levensbeschouwelijk opzicht hoeft je niet heel geleerd te zijn om toch wijs te kunnen zijn. Er zijn talloze verhalen waarin eenvoudige mensen, kinderen, jongeren en ouderen 'wijs' blijken te handelen, denken en spreken.
- 26 Robin Raven was collega docent levensbeschouwelijke vorming op de Marnix Academie

en is auteur van prachtige kinderboeken, zoals het *'De vloek van Pak. Over een tau-tau, een doekoen en andere geheimen uit Nederlands-Indië'*. Houten: Van Goor, 2006.

- 27 Vgl. noot 10
- 28 Rudolf Boon, *Ons cultureel draagvlak. Wat is ermee gebeurd?* Soesterberg: Aspekt, 2008.
- 29 Alma, H.A. (2007). Verbeeldingskracht en transcendentie. De spirituele kracht van kunst, in: I. Brouwer, I. van Emmerik & A. Scholten (red.). *De stille kracht van transcendentie: Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen* (pp. 41-51), Amsterdam: University Press. Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*, Chicago: University of Chicago Press. Egan, K. (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits & Clockwork Oranges. Essays on Education*, New York: Teachers College Press. Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*, New Haven, CT: Yale University Press. Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 30 Vgl. noot 21
- 31 Ben Okri (1997). Een vorm van vrijheid. Amsterdam: Van Gennep
- 32 Vgl. Bas van den Berg & Dodo van Uden (1985) *Stem en Tegenstem. Een methode om met elkaar creatief en interactief bijbelverhalen te lezen*. Amsterdam: GDB. Deze methode is gebaseerd op de vrije leermethodiek van de midrasj. Vgl ook de serie LEV cahiers die Bas van den Berg, Dodo van Uden begonnen eind jaren '80 van de 20e eeuw, bijvoorbeeld: Abraham, LEV-cahier 1, studiemateriaal voor leerhuizen, Amsterdam: Eigen beheer, 1987. Heruitgave in 1992, onder redactie van Dodo van Uden, Bas van den Berg en Niek de Wilde.
- 33 Bas van den Berg en Cilia Hogerzeil (2001) Spelen met Lef. Over bibliodrama en spiritualiteit, in Bouwman, K. & Bras, K. (2001) *Werken met Spiritualiteit*. Baarn: Ten Have, p. 305-314. Vgl. ook

Cilia Hogerzeil & Bas van den Berg (1996/2018) *Verhalen in beweging. Werkboek voor bibliodrama*. Zoetermeer: Meinema.

- 34 Vgl. Bas van den Berg en Barbara de Kort (2018) Leraren als inventieve en normatieve professionals met lef. Gezamenlijke professionalisering als voorwaarde voor duurzame vernieuwing, in: Berg, B. van den, Koster, B. & Leijgraaf, M. (red.) (2018) *Hart voor Leren en Vernieuwen. Tien jaar Master Leren en Innoveren in Utrecht*. Utrecht: Marnix Academie, p. 60-64.