

9. Het professionele zelf

Edwin van der Zande

In de mensgerichte beroepen is het een gevleugelde uitspraak om te stellen dat je zelf het belangrijkste instrument bent. Naast alle 'tools' die je op de opleiding krijgt aangereikt, ben je zelf in grote mate de succesfactor als het gaat om 'goed' werk. Maar wat is dan het zelf? Hoe verhouden het professionele zelf en het persoonlijke zelf zich tot elkaar? Bovendien laat de titel van deze paragraaf zich ook anders lezen: 'wat is het eigene van het professionele?'

Een paragraaf over het professionele zelf zal ook moeten gaan over het begrip 'identiteit'. En daarover kort iets schrijven is een heikele onderneming. Naast feitelijke gegevens zoals het burgerservicenummer, een voor- en achternaam, zijn er ook karaktereigenschappen die zich lastiger laten vangen en per situatie kunnen verschillen. Er is een woud aan definities met veel aanpalende begrippen voor identiteit, zoals persoonlijkheid, het zelf, of het deugdethische karakter (Sanderse en Kole, 2018). Bovendien omsluit het begrip identiteit zowel een inhoud als een proces, het heeft een statische en een dynamische dimensie. Daarnaast geeft het proceskarakter van identiteit ook aanleiding tot een conceptuele uitdaging. Is het beter te spreken over een 'vorming', een 'ontwikkeling', of misschien zelfs een 'wording'? Naast identiteitsontwikkeling is er persoonlijke ontwikkeling, persoonsvorming, karaktervorming, maar ook subjectificatie (Biesta, 2013). Met dit laatste begrip wil Biesta benadrukken dat het gaat om 'het verschijnen van het unieke individu'. Kortom, verwacht in deze paragraaf geen totaaloverzicht, maar lees hem als een korte inleiding waarin het gaat om het belang ook aandacht te hebben voor het persoonlijke in professionalisering.

In deze paragraaf komen begrippen als 'narratieve identiteit', 'levensorientatie', en 'normatieve professionalisering' aan de orde om de waarde van zelfinzicht te onderstrepen. Inzicht in wat Aristoteles 'praktische wijsheid' noemt, is van betekenis voor de ontwikkeling van de leerkracht, de vakgroep Godsdienst/Levensbeschouwing en de school als gemeenschap. Hoe deze verschillende niveaus met elkaar verband houden is onderwerp van deze paragraaf over het professionele zelf, die we afsluiten met het beroepsbeeld van de tolk/vertaler.

Narratieve identiteit

Het begrip 'identiteit' kent een veelheid aan definities en betekenislagen. In deze

paragraaf ligt de nadruk op een filosofische benadering, waarin ethiek en narrativiteit op elkaar betrokken zijn. Als eerste volgt een korte introductie van de Franse filosoof Paul Ricoeur die in zijn ethisch-narratieve benadering een onderscheid maakt tussen het statische en dynamische aspect van identiteit. Daarna volgt in het kort de visie van de Canadese filosoof Charles Taylor die benadrukt dat het zelf 'wordt' in de ontvouwing van het eigen levensverhaal.

De Franse filosoof Ricoeur (1994) benoemt een statische en dynamische dimensie van identiteit. Hij kiest een ethisch-narratieve benadering, waarin hij een *idem*- en een *ipse*-identiteit onderscheidt. Het woord *idem*, letterlijk 'hetzelfde', verwijst naar het constante dat deel uitmaakt van een identiteit. Er is in zekere zin een kern die niet door iedere ontmoeting of gebeurtenis verandert. Ook is de mens zich gewaar van een zekere continuïteit in het zelf, ondanks het feit dat je er uiterlijk anders uit gaat zien. Het aanzien van een vroege schoolfoto haalt herinneringen op en brengt ervaringen uit die tijd weer tot leven. De levensgeschiedenis en karaktereigenschappen zijn in grote mate bepalend voor wie je bent. In de loop der tijd hebben ervaringen, opvoeding, sociale context en cultuur bijgedragen aan een set van waarden en persoonlijke normen. De *idem*-identiteit betreft dus een continuïteit, een doorlopend verhaal in de tijd.

Het woord *ipse* verwijst naar het zelf, op wie een ander in een specifieke situatie een beroep doet. Een andere persoon, de natuur, een gebeurtenis doen een beroep, waarop het *ipse* op eigen wijze reageert in afstemming op wat het goede leven is en op wat bijdraagt aan rechtvaardigheid. De afstemming op een rechtvaardige samenleving ontleent Ricoeur aan Immanuel Kant en hij voorkomt daarmee dat het goede leven tot het individuele beperkt blijft. Identiteit is als begrip sociaal en contextueel; het *ipse* handelt op eigen unieke wijze in relatie tot de ander. Continuïteit komt hier op een andere wijze in beeld, namelijk als de mate waarin iemand zich aan de eigen waarden en normen houdt, trouw aan zichzelf is. Het *ipse* staat dus altijd open voor verandering in verhouding tot het *idem*, wat leidt tot een spanningsvolle of zoals Ricoeur stelt een dialectische verhouding. Telkens dient opnieuw een beslissing genomen te worden onder het opzicht van het goede leven en een rechtvaardige samenleving. Het is een afstemming tussen het *idem* en het *ipse* dat op narratieve wijze plaatsvindt in identiteitsontwikkeling.

Weliswaar met andere motieven benadrukt ook de Canadese filosoof Taylor (1989) het belang van het narratief voor het zelf. Het is Taylor er allereerst om te doen dat hij een

ontologische basis toekent aan moraliteit. Hij verzet zich tegen een relativistische kijk op moraliteit, waarin het dagdagelijkse leven de enige norm is, alsof mensen geen hoger doel meer zouden hebben. Taylor onderkent dat we in onze tijd niet meer een gezamenlijk kader delen om naar de wereld, de mens of het goede leven te kijken. Dat betekent niet automatisch dat kaders er niet meer toe doen. Zijn uitgangspunt is dat de mens in essentie gericht is op het goede leven om het leven zin en betekenis te geven. In die gerichtheid op het goede leven dienen er telkens afwegingen gemaakt te worden. Taylor definieert het zelf als gepositioneerd in een morele ruimte van pre-existente vragen. De vragen die het leven ons stelt, zijn er al vóór ons. In die morele ruimte bevinden we ons tezamen met anderen en bepalen we waar we staan. En de plek waar je staat, zegt iets over wie je bent. Taylor vraagt om die plek te beschrijven, te articuleren, om zo te weten wie je bent. Identiteit ontstaat door het vertellen van het eigen verhaal en is in essentie narratief van aard.

Met de beschrijving van de eigen plaats ten opzichte van anderen in de morele ruimte komt het narratief in beeld. Een narratief, een verhaal dat vorm krijgt in beelden, symbolen en woorden en daarmee de enkeling in plaats en tijd overstijgt. De mens maakt deel uit van een taalgemeenschap die dwars door tijd en ruimte heen loopt. Taal transcendeert en verbindt opvattingen en waarden van verschillende generaties. Taylor beargumenteert dan ook dat elke tijd zijn waardevolle bijdrage levert aan identiteitsvorming. Zowel traditionele, moderne, als postmoderne wereldbeelden maken deel uit van onze oriëntatie op de wereld en het leven. Volgens Taylor kunnen we het individu dan ook niet opsluiten in een autonoom en onafhankelijk individu. Taylor spreekt dan ook liever over het zelf, omdat dit meer gelaagdheid toelaat, dan over het individu, dat letterlijk het laatst-deelbare deeltje betekent. Het zelf verstaat Taylor als intrinsiek narratief, omdat we onszelf stapsgewijs leren verstaan in de vorm van 'en toen...'. "Daar was ik A (wat ik ben) en toen deed ik B (wat ik beoog te worden)." (Taylor, 1989, p. 47) Het 'beogen te worden' verbindt Taylor met de oriëntatie op het goede, waarin verleden, heden en toekomst besloten ligt.

In deze paragraaf is een keuze gemaakt voor een ethisch-narratieve benadering van identiteit, zoals die door de filosofen Ricoeur en Taylor op verschillende wijze toegelicht wordt. De keuze voor dit ethisch-narratief perspectief ligt in de focus op levensvragen die aan ieder mens gesteld worden, die aan ieder van ons om een antwoord en om betekenisgeving vragen. Juist die levensvragen vormen het hart van het schoolvak Godsdienst/Levensbeschouwing. En omdat dit type onderwijs zo betrokken is op levensvragen, is het belangrijk de persoonlijke levensoriëntatie

op die vragen goed in beeld te hebben. Het begrip levensoriëntatie biedt ons de mogelijkheid om zowel de persoonlijke identiteit, de inhoud van het schoolvak als de professionalisering van de leerkracht te verbinden.

Levensoriëntatie

Zowel bij Ricoeur als bij Taylor lezen we een duidelijke nadruk op het proceskarakter van identiteitsvorming, of beter: de wording van het zelf. Dit proces heeft een sterk narratief karakter en is gericht op een zekere samenhang in het (levens)verhaal. Met andere woorden, het draait om betekenisgeving, ook al is dat lang niet altijd bewust, of zoals Taylor stelt 'gearticuleerd' (1989). Ook het schoolvak Godsdienst/Levensbeschouwing heeft vaak als doelstelling om leerlingen en studenten te begeleiden in hun persoonsvorming, waarbij met name de focus ligt op de bewustwording van hun persoonlijke levensbeschouwing. Maar zou in dit verband niet beter sprake kunnen zijn van 'levensoriëntatie'?

Het begrip oriëntatie is per definitie dynamisch en doet recht aan de vooronderstelling dat ieder mens zich levensvragen stelt en dat ieder mens bevrraagd wordt door het leven. Nog voordat het tot een cognitieve beschouwing komt, is er eerst de oriëntatie, het proces van afstemmen op de vraag. In dit proces komen zowel imaginatieve, intuïtieve, affectieve, als ook cognitieve vermogens in beeld. Om recht te doen aan al deze vermogens is het beter te spreken van een levensoriëntatie, waarin de mens met hoofd, hart en handen in willekeurige volgorde tot verhaal komt. Levensbeschouwing heeft als doel een inclusief begrip te zijn, breder dan religie, maar wanneer we alleen een nadruk leggen op het beschouwelijke, dan sluiten we belangrijke bronnen van informatie uit. Historisch is levensbeschouwing breder dan religie, maar het betreft wel een eenzijdige, immateriële kijk op religie. Als inclusiviteit binnen het schoolvak een doel is, dan is het beter te spreken van levensoriëntatie, omdat daarmee een holistische visie op de mens tot zijn recht komt.



Figuur 1. Het lemniscaat

De geschetste filosofische basis, die aan levensoriëntatie ten grondslag ligt, includeert ook de ander en het andere waardoor er een dialogische dimensie ontstaat. De mens begeeft zich nooit alleen in de ruimte waar hij of zij oriënteert, maar altijd met anderen. Door de

ander ervaren we en worden we gewaar van de plaats die we op dat moment innemen. Op dat moment, in het hier en nu, komen in onszelf verleden, heden en toekomst samen. Ook die tijden spelen mee en zijn we door de transcenderende functie van taal ook met eerdere generaties in dialoog, aldus Taylor. We kunnen ons niet anders dan uitdrukken in woord en beeld die ons overgedragen zijn uit eerdere tijden. Levensoriëntatie is een tijdruimtelijk begrip dat verleden en toekomst bindt op het snijpunt van het hier en nu. Een beeld dat uitgedrukt wordt door het lemniscaat (figuur 1).

In het dagelijks taalgebruik kan oriëntatie een oppervlakkige betekenis hebben. Het lijkt de voorfase te zijn van een definitieve beslissing. Toch reikt het begrip levensoriëntatie verder en draagt het ook het beeld van de weg in zich. Iedere mens volgt een weg, gaat een weg, waarbij het telkens om een oriëntatie, een afstemmen gaat. Het beeld van de weg is ook in veel religieuze tradities te vinden. Een werkbare definitie van levensoriëntatie is:

“Levensoriëntatie is een existentieel positioneringproces ten opzichte van het beeld van de mens, de wereld, het meta-empirische met als horizon het goede leven.” (Van der Zande, 2018, p. 81)

Het positioneringsproces is *existentieel* omdat levensvragen het uitgangspunt vormen voor de oriëntatie. Het leven stelt vragen en aan het leven kunnen vragen gesteld worden. Het woord existentieel geeft de innerlijke verbondenheid met het leven zelf aan. Met enige afstand is het leven te beschouwen, maar tegelijkertijd maken we er deel van uit. In dit leven *positioneren* we ons als het gaat om waarden, om wat we belangrijk vinden. Dit *proces* kan geleidelijk verlopen, maar door de contingentie van het leven ook onderbrekingen hebben en om een herpositionering vragen. Wanneer mensen hun baan verliezen, gaan samenwonen, of te maken krijgen met een ongeluk, dan krijgen sommige waarden een andere lading. Dit proces van (her)positioneren, ofwel de (her)oriëntatie, vindt zoals gezegd in een ruimte plaats, die per definitie beperkt en begrensd is. Die grenzen ofwel kaders zijn te duiden als theologische oriëntatiepunten. Anbeek (2013) onderscheidt acht christelijk systematisch-theologische thema's die verband houden met ervaringen, met de menselijke existentie, het bestaan. Voor het begrip levensoriëntatie zijn de volgende vier thematische vragen in algemene zin van toepassing voor iedere mens:

- Wie of wat is de mens? (antropologie)
- Wat is de wereld? (kosmologie)
- Wat is het meta-empirische? (theologie)
- Wat is het goede leven? (teleologie)

Deze vragen zijn algemeen geldend voor iedere mens, ongeacht welke culturele of religieuze context, waarbij men naar geloven de vragen zou kunnen uitbreiden. De beelden en posities die we hanteren voor de mens of de wereld verwijzen naar onderliggende waarden. Waarden die ook gepaard gaan met een gevoel, een affectiviteit, omdat ze ons aan het hart gaan. Op elk van deze vragen neemt iedere mens een bepaalde positie in, bewust en onbewust. Taylor stelt dat het beschrijven, of articuleren, van deze positie bijdraagt aan zelfkennis en zelfinzicht. Bovendien draagt het verwoorden van persoonlijke posities ook bij aan de vaardigheid om met anderen een dialoog te voeren en samen verschillen en overeenkomsten te ontdekken.

Het begrip levensoriëntatie is dynamisch en dialogisch van aard. Voor een professional is het belangrijk inzicht te hebben in de dynamiek van de persoonlijke levensoriëntatie. Voor een belangrijk deel is de biografie, het levensverhaal, zeer bepalend voor de posities die mensen innemen, voor de waarden die ze hanteren. In die dynamiek speelt dialoog een rol, die zoals beschreven over en door de tijd heen gaat. Eerdere persoonlijke ervaringen zijn als stemmen in een dialoog, maar ook groepen, culturen, belangrijke personen hebben een stem in die dialoog. Inzicht in de verschillende stemmen die meespreken in de persoonlijke oriëntatie is nodig om als professional duidelijk een eigen (moreel) standpunt in te nemen. Elke professional neemt iedere dag kleinere en grotere besluiten op basis van een interpretatie die in belangrijke mate bepaald wordt door de persoonlijke oriëntatie op het goede leven. Het gaat om de normatieve dimensie van professionaliteit.

Normatieve professionalisering

Spreken over normatieve professionalisering is wat vreemd, omdat elke vorm van professioneel handelen in essentie normatief is. Altijd zijn er interpretaties, dus normen en achterliggende waarden in het spel. Waarom dan toch deze samenstelling? Het gaat om het benadrukken dat ondanks protocollen, wet- en regelgeving, kennisbasis, richtlijnen en voorschriften er altijd sprake zal zijn van een subjectieve interpretatie. In een concrete situatie zal de ene leerkracht het pestprotocol hanteren en de andere niet. En wanneer ze het beiden hanteren, zullen ze het ook nog eens verschillend toepassen. En als sluitstuk, het pestprotocol zelf is ook al normatief en komt voort uit een bepaalde kijk op het goede leven. Kortom, het gaat om het belang dat professionals inzicht hebben in de waardengeladenheid van hun beroepspraktijk en in het feit dat hun persoonlijke waarden en normen daarbij het interpretatiekader vormen.

De Nederlandse humanistische filosoof Harry Kunneman heeft het begrip normatieve professionalisering gemunt als een kritische tegenbeweging in de jaren negentig van de vorige eeuw. Marktwerking deed haar intrede in zorginstellingen en scholen, waarmee ook een economisch discours dominant werd. Een voorbeeld is om niet meer te spreken over personeel, maar over *'human capital'*. Volgens Kunneman (2009) raakte in deze tijd de morele kennis in het gedrang. In een kritische analyse concludeert hij dat morele en existentiële leerprocessen buiten beeld raken in een maatschappij die eenzijdig gericht lijkt op efficiëntie, winstmaximalisatie en wat hij noemt de behoeften van het dikke-ik (cf. 2009, p. 118). Met het dikke-ik doelt hij op de onverzadigbare mens die zijn eigen behoefte centraal stelt als uitkomst van individuele autonomie. Ongemerkt drukt het dikke-ik daarmee een stempel op economie, onderwijs, zorg en andere maatschappelijke instellingen. Ongemerkt, omdat onderliggende zingevingskaders en waarden niet meer bevraagd worden en daarmee andere zingevingskaders buiten spel staan. Concreet komt het erop neer dat de waartoe- en waaromvraag niet meer gesteld worden. Juist deze vragen dragen van oudsher bij aan morele en existentiële leerprocessen die een specifieke kennis generen.

Morele en existentiële leerprocessen zijn tijd- en plaatsgebonden, contextueel, en daarom ook continue aanwezig. Om dit leerproces praktisch handen en voeten te geven zijn er volgens Kunneman (1996) drie vragen te stellen bij elk professioneel handelen:

- Wat is het goede leven (persoonlijk niveau)?
- Wat is goed werk (professioneel niveau)?
- Wat is goed samenleven? (maatschappelijk niveau)?

Deze drie vragen vormen de punten van een driehoek en de antwoorden op die vragen staan in onderlinge verbinding. Opvattingen over het goede leven hebben invloed op het professionele en het maatschappelijke. Wanneer op het professionele niveau er een verandering plaatsvindt, dan heeft dat invloed op de andere niveaus. Een leerkracht die door grote werkdruk een burn-out oploopt, herpositioneert zich op de vragen 'Waar word ik gelukkig van?' en 'Welke bijdrage lever ik aan de maatschappij en wil ik deze maatschappij?'. In iedere situatie spelen de onderliggende vragen, gericht op het goede, een rol in het professionele handelen. Het moge duidelijk zijn dat het persoonlijke en professionele altijd in elkaar grijpen. De professional laat de 'persoonlijke kant' niet thuis achter de voordeur. Deze verstrengeling vraagt erom aandacht te geven aan het persoonlijke ofwel

subjectieve element in een professioneel interpretatiekader (cf. Akkermans & Meijer, 2011). Het benadrukken van het normatieve, ofwel subjectieve, zou de suggestie kunnen wekken dat er een tegenstelling ontstaat met de technisch-instrumentele dimensie van professionalisering. Dat is geenszins het geval. Een docent godsdienst en levensbeschouwing beschikt over kennis en een pedagogisch en didactisch instrumentarium, dat op zichzelf ook normatief geladen is. Het een is ook niet beter dan het andere. Het gevaar is echter wel dat het instrumentele de overhand krijgt, door de waarom- en waartoe-vraag niet meer te stellen (Bakker & Wassink, 2015). Wanneer het management een onderwijsvernieuwing doorvoert, maar daarbij voorbijgaat aan de vraag in hoeverre de innovatie bijdraagt aan goed onderwijs, dan blijft er veel onuitgesproken. Het risico is groot dat de innovatie niet gedragen wordt, niet aansluit op wat iedere medewerker verstaat onder goed onderwijs. Kennis en inzicht in elkaars waardenoriëntatie brengt onuitgesproken wrijvingen naar de oppervlakte en kan ook leiden tot krachtige verbindingen. De dialoog is een middel om tot kennis en inzicht te komen, waarbij het niet per se hoeft te gaan om het opheffen van verschillen. Dialoog dient ook ruimte te bieden voor een leerzame wrijving, zoals Kunneman (2009) schrijft. En zonder verschillen en diversiteit zou er ook geen sprake van identiteit kunnen zijn.

Op een andere wijze sluimert het gevaar van instrumentalisering in het onderwijs, doordat docenten te maken hebben met complexiteit in hun werk. Complexiteit die te maken heeft met een veranderende en veeleisende samenleving, met diversiteit in de klas, met veel wet- en regelgeving en nieuwe onderwijskundige inzichten. Een neiging is om complexiteit hanteerbaar te maken door meer regels en protocollen, uitgaande van de vooronderstelling dat iedereen hetzelfde handelt in elke situatie. Daarmee creëren we een soort schijnveiligheid of -zekerheid. De vraag moet eerder zijn of we die complexiteit durven laten bestaan. Willen we de ongemakkelijkheid die in sommige klassensituaties ontstaat aanvaarden en accepteren dat we niet altijd een pasklaar antwoord hebben? Zeker als docent Godsdienst/Levensbeschouwing weten we dat een succes in de ene groep niet automatisch een succes in de andere groep betekent. Naast een goede voorbereiding hangt het slagen van een les van zoveel meer factoren af, die we niet altijd in de hand hebben. Onvoorspelbaarheid is inherent aan het geven van onderwijs. Sterker nog, Gert Biesta (2013) pleit juist voor een fundamentele openheid voor die onvoorspelbaarheid in *Het prachtige risico van het onderwijs*. Het risico betreft vooral de doelstellingen die met subjectificatie en persoonsvorming te maken hebben. Hier draait het erom leerlingen met hun eigen unieke stem te laten spreken, zodat ze op unieke wijze 'verschijnen in de wereld',

zoals Biesta de filosofe Hannah Arendt citeert. Zeker in het vak levensbeschouwelijke vorming is dit essentieel vanwege de persoonlijke morele en existentiële oriëntatie. Tegelijkertijd maakt deze onvoorspelbaarheid het onderwijs ook complexer, omdat het minder meetbaar is.

In het voorgaande blijkt levensoriëntatie een gerichtheid te hebben op het goede leven en daarmee ook een verbinding met normatieve professionalisering. Wat het goede leven is, is voor iedere persoon anders. Tegelijkertijd speelt die persoonlijke opvatting wel een rol in de professionalisering. In het begrip levensoriëntatie ligt de nadruk dus op dialoog, die gepaard gaat met een open en luisterende houding met als doel elkaar wederzijds te verstaan en te begrijpen. Een dialoog kan ook in alle voorlopigheid eindigen met het inzicht het met elkaar oneens te zijn, vanwege te ver uiteenlopende waarden en normen. In een professionele context is er meestal geen ruimte voor die voorlopigheid, omdat er (team)besluiten genomen moeten worden. Bij het nemen van besluiten voert niet de dialoog, maar de dialectiek de boventoon. Dialectiek is gericht op besluiten en bij gevolg op het dragen van verantwoordelijkheid daarvoor. Als team draag je in gezamenlijkheid de verantwoordelijkheid voor een teambesluit en daarom is het goed kennis te hebben van elkaars 'dialogische' onderstroom. Met andere woorden, inzicht in elkaars levensoriëntatie en daarover in dialoog zijn draagt bij tot kennis en inzicht in het ongemak dat collega's kunnen hebben met teambesluiten. Immers een teambesluit bevat vaak een compromis, waarbij de een meer water bij de wijn heeft gedaan dan de ander. En toch behoor je elkaar te steunen in professionele verantwoordelijkheid naar de leerling, de ouders, en andere partijen waarmee een schoolteam te maken heeft.

Normatieve professionalisering vraagt om een reflectie op de kwaliteit van het eigen en het collectieve professionele handelen. De kwaliteit heeft te maken met wat de professional, de beroepsgroep en de samenleving onder – in dit geval – goed godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs verstaan. Met name de beroepsgroep en de samenleving proberen door regelgeving de kwaliteit te borgen en te standaardiseren. Deze standaardisering staat echter op gespannen voet met de weerbarstigheid van de praktijk, waarin de professional de sterkste schakel is. Een schakel die sterker wordt naarmate de professional goed inzicht heeft in de persoonlijke opvatting van goed onderwijs in relatie tot wat de beroepsgroep en de samenleving hieronder verstaan. Het verbinden van deze verschillende niveaus vraagt om de vaardigheid telkens een vertaling te maken tussen praktijk en standaard. In de volgende paragraaf volgt een nadere verkenning van de beroepsrol tolk/vertaler die

relevant is voor een docent Godsdienst/Levensbeschouwing in relatie tot de leerling, tot de collega's in het vakgebied en tot de school als waardengemeenschap.

Tolk en vertaler van narratieven

Juist voor een docent Godsdienst/Levensbeschouwing spelen verhalen en narratieven een belangrijke rol, en, zoals we hierboven kunnen lezen, op meerdere niveaus. Voor de hand liggend zijn de verhalen uit de vele religieuze en seculiere tradities die betekenis geven aan menselijke ervaringen. Het zijn veelal oude verhalen met gestolde ervaringen die voor leerlingen en studenten om een vertaling vragen. Een vertaling die aansluiting vindt op de levensvragen en biografie van de leerling. Zonder die aansluiting zal het de leerling niet lukken zich te verbinden met de betekenis die in het verhaal besloten ligt. De docent heeft de taak om het verhaal en haar betekenis langzaam te ontsluiten, en dan niet in een houding van de alwetende, maar in een houding van samen ontdekken. Want wanneer het oude verhaal in dialoog komt met het unieke verhaal van de leerling, dan ontstaat er een nieuwe verbinding die een zekere mate van onvoorspelbaarheid heeft. Het beeld van de tolk/vertaler laat ruimte voor associaties waarin het draait om snel kunnen schakelen, interpretatie, hermeneutiek, een luisterende houding, afstemmen, het omgaan met de ervaring dat een vertaling soms ook niet lukt, of net niet de kern raakt. Bovenal is een tolk/vertaler dienstbaar aan het bevorderen van een dialoog.

In het voorgaande lag de nadruk op de rol van de docent in de klas, maar vaak heeft een docent Godsdienst/Levensbeschouwing ook een rol op team- en schoolniveau. Zeker wanneer het om identiteitsvraagstukken gaat. Docenten Godsdienst/Levensbeschouwing begeleiden niet alleen morele en existentiële leerprocessen van hun leerlingen, maar kunnen ook een rol spelen op teamniveau. Zij kunnen in het schoolteam de dialoog begeleiden over de identiteit van de school. Naast de formele, statutaire identiteit van de school is er een geleefde identiteit, die bewust of onbewust gedragen wordt door het team. Deze identiteitsgesprekken vragen om een expertise zingevingsvragen te kunnen stellen, en het proces van zoeken en oriënteren te begeleiden. Als team creëer je samen vanuit ieders persoonlijke levensoriëntatie een gezamenlijk verhaal. Het is een proces van onderaf dat uiteindelijk de woorden en beelden geeft om ook de meer formele identiteit samen in een verhaal vorm te geven. Dit is een voortgaand proces van 'hertalen' dat om onderhoud vraagt. Identiteit is als een verhaal dat doorgegeven wordt en telkens opnieuw samen verteld wordt.