

Tot slot

Zoals we dit hoofdstuk begonnen met Ricoeurs onderscheid tussen een *idem*- en *ipse*-identiteit, waarin hij spreekt over de vruchtbare verhouding tussen continuïteit en discontinuïteit, zo geldt dat ook voor schoolorganisaties als geheel. Er is een bepaalde constante identiteit, maar van tijd tot tijd zijn er vragen voor de school als team, als gemeenschap, die om een antwoord vragen. Ouders, leerlingen, de politiek en andere partijen stellen vragen, of negatiever, gooien onderwerpen over de schutting van de school. Het antwoord van de school vraagt om een goed 'levend' verhaal dat door elk teamlid uitgedragen wordt. Van den Berg e.a. (2011) zeggen dan ook 'onze school is een verhaal'. Wanneer een school haar verhaal 'op orde' heeft, dan vertaalt zich dat ook in kwaliteit. Een kwaliteit die het resultaat is van een doordachte identiteit, van een reflectie op 'goed onderwijs'. Deze reflexieve houding en de kennis die voortkomt uit morele en existentiële leerprocessen, behoren onderdeel te zijn van 'het professionele zelf'.

Literatuur en bronnen

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Anbeek, C. (2013). *Aan de heidenen overgeleverd: Hoe theologie de 21ste eeuw kan overleven*. Utrecht: Ten Have.
- Bakker, C., Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Kunneman, H. (1996). Normatieve professionaliteit: Een appel. *Tijdschrift Sociale Interventie*, 5(3), 107-112.
- Kunneman, H. (2009). *Bouwstenen voor een kritisch humanisme: Deel 1. Voorbij het dikke-ik*. Amsterdam: SWP.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as Another* [Soi-même comme un autre] (Kathleen Blamey, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Sanderse, W. & Kole, J. (Reds.). (2018). *Karakter: Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van den Berg, B., Van der Harst, A., Fortuin-van der Spek, C., & Wassink, H. (2011). *Onze school is een verhaal: Identiteit als kwaliteit*. Amersfoort: CPS.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals: A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalisation*. Almere: Parthenon.

10. Theologische bijdragen voor leraarschap

Natascha Kienstra

Inleiding

Een schoolcurriculum gaat niet alleen over de inhoud en het leren van de leerlingen, maar ook over het handelen van de docent. In het essay wordt gekeken welke bijdrage theologische leraarsmodellen kunnen leveren aan het onderwijs. Om dit te onderzoeken, wordt eerst bestudeerd of en hoe theologische leraarsmodellen te plaatsen zijn binnen recente wetenschappelijke onderwijskundige literatuur. De volgende theologische leraarsmodellen zijn nader onderzocht vanuit vijf perspectieven op docentschap (kennisoverdracht, meester-gezel, ontwikkelgericht, zorg en sociale verandering): het Jesajaboek als leraar, Socrates als leermeester, Ben Sira als leerhuis en leerstoel, Jezus die vragen stelt, het leren rond de Tora en familieverhoudingen, Augustinus' visie op de goede overdracht van kennis en vaardigheden, kardinaal Willebrands' leren door dialoog en de game Bioshock als leraar van deugden. Vervolgens wordt meer reliëf gegeven aan de theologische leraarsmodellen door de effectiviteit van de discussie nader te beschouwen, als ook typische theologische docentbegeleidings- vaardigheden.

In de Curriculumspiegel 2017 (Folmer, Koopmans-van Noorel, & Kuiper, 2017) wordt iedereen die vanuit praktijk, beleid, wetenschap en maatschappij bijdraagt aan het onderwijs in Nederland een spiegel voorgehouden. Die spiegel bestaat uit een overzicht van en inzicht in de belangrijkste ontwikkelingen, knelpunten en uitdagingen rond middelbare schoolvakken. De Curriculumspiegel bestaat uit twee delen. In het eerste deel komen algemene thema's aan de orde zoals curriculaire samenhang, curriculum en toetsing, en curriculum en ICT. In het daaropvolgende tweede deel staan vakgebieden als Nederlands, rekenen/wiskunde, en mens- en maatschappijvakken centraal.

Het schoolvak godsdienst en/of levensbeschouwing wordt op zeer veel scholen binnen het secundaire onderwijs gegeven en daarom zou het lonen ook iedereen die bijdraagt aan het onderwijs in Nederland hiermee te confronteren. Echter, het woord godsdienst komt in de Curriculumspiegel helemaal niet voor en het woord levensbeschouwing komt tweemaal voor. De eerste keer als de samenhang tussen

verschillende vakken wordt besproken. Er wordt dan verwezen naar het primaire onderwijs waar vormen van (vakken)integratie mogelijk zijn, bijvoorbeeld tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en levensbeschouwing (Folmer, Koopmans-van Noorel, & Kuiper, 2017, p. 41). De tweede keer binnen de context van het schoolvak filosofie, als ter sprake komt dat her en der geëxperimenteerd wordt met hybride vakken als LEF (levensbeschouwing, ethiek en filosofie) (Folmer, Koopmans-van Noorel, & Kuiper, 2017, p. 331). Ik concludeer dat volgens de makers van de Curriculumspiegel het schoolvak godsdienst en/of levensbeschouwing momenteel slechts een kleine bijdrage levert aan onderwijs Nederland.

Toch heeft het vak godsdienst en/of levensbeschouwing de laatste jaren niet stil gestaan. Zo is er nagedacht en geschreven over onder andere een kerncurriculum voor het vakgebied religie en levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs (Davidsen, Den Ouden, Visser, & Lammers, 2017), theologische meta-concepten in het vo (Vermeer, 2012), relevantie van religieus-educatief leren dat aandacht heeft voor de ervaringsdimensie (Elshof, 2016) en toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken vanuit levensbeschouwing (Hamers, 2017). Ook is in Nederland Monique van Dijk-Groeneboer benoemd tot hoogleraar religieuze educatie en is er gewerkt aan een breed gedragen handboek op het gebied van vakdidactiek godsdienst en/of levensbeschouwing. Waarom kan het onderwijs in Nederland niet over deze belangrijke ontwikkelingen lezen?

Zaken betreffende een curriculum gaan niet alleen over de inhoud en het leren van de leerlingen, maar ook over het handelen van de docent (Imants, 2010). In het voorliggende essay schets ik onderwerpen op het gebied van docenthandelen die in de Curriculumspiegel voor het schoolvak godsdienst en/of levensbeschouwing aan de orde hadden kunnen komen. Ik schets die aan de hand van een bespreking van het boek van Bart Koet en Archibald van Wieringen, Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock, waarin een aantal leraren uit de theologische geschiedenis wordt gepresenteerd (Koet & Van Wieringen, 2017). In dit essay wordt dus een bespiegeling gegeven over welke vakspecifieke bijdrage theologische leraarsmodellen kunnen leveren aan het onderwijs. Om dit te onderzoeken, wordt eerst bestudeerd of en hoe theologische leraarsmodellen te plaatsen zijn binnen recente wetenschappelijke onderwijskundige literatuur. Daarna wordt in het tweede deel meer reliëf gegeven aan de theologische leraarsmodellen.

Leraarschap

Perspectieven bij Pratt

Een onderwijskundige die veel geschreven heeft over leraarschap in het algemeen (dus niet specifiek in de context van godsdienst en/of levensbeschouwing) is Daniel Pratt. Volgens hem zijn er vijf perspectieven op docentschap (Pratt et al., 1998). Het eerste perspectief is kennisoverdracht ("transmission perspective") en hiermee verwijst Pratt naar memorabele presenteerders van inhoud. Meester-gezel ("apprenticeship perspective") is het tweede perspectief en dat kennen we van het vroegere ambachts-/gildewezen en zien we tegenwoordig nog steeds in het leerlingwezen. Het derde, ontwikkelgerichte perspectief ("developmental perspective"), is zichtbaar wanneer aan de leerlingen vragen naar meer complexe vormen van denken worden gesteld. Het vierde perspectief is er een van zorg, vertrouwen, uitdagende en bereikbare doelen, aanmoedigingen en duidelijke verwachtingen ("nurturing perspective"). Het vijfde en laatste perspectief van sociale verandering ("social reform perspective") moedigt een kritische houding aan en een houding van actie kunnen ondernemen om het leven te verbeteren.

Allereerst wordt hier bestudeerd of en hoe theologische leraarsmodellen in de bundel van Koet en Van Wieringen te plaatsen zijn binnen dit recente wetenschappelijk didactische discours¹. Ik hanteer de vijf perspectieven als ideaaltypen, als heuristisch instrument dat laat zien hoe mijn observaties een bepaald vast patroon van denken, begrijpen en handelen exemplificeren (Weber, 1972, p. 14). Onderstaande analyse gaat uit van gelijkwaardigheid van de vijf perspectieven. Ik meng me niet in het debat of ze elkaar uitsluiten of juist overlappen en wat de effectiefste, beste of enig juiste vorm van docent of doceren zou zijn.

Pratt's perspectieven en theologische leraarsmodellen

In de bundel van Koet en Van Wieringen wordt een aantal leraren uit de geschiedenis van de theologie gepresenteerd. De leraar is degene die verantwoordelijk is voor het onderwijsleerproces, vroeger in scholen en heden ten dage in de klas. De vraag is nu: Hoe doet hij dat? Legt hij uit aan de leerlingen, doet hij voor, stelt hij vragen aan ze? De volgende theologische leraarsmodellen uit de bundel zijn hier nader onderzocht: het Jesajaboek als leraar, Socrates als leermeester, Ben Sira als leerhuis en leerstoel,

¹ (zie <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>)

Jezus die vragen stelt, het leren rond de Tora en familieverhoudingen, Augustinus' visie op de goede overdracht van kennis en vaardigheden, kardinaal Willebrands' leren door dialoog en de game Bioshock als leraar van deugden. Ik categoriseer deze modellen aan de hand van de vijf perspectieven op docentschap van Pratt.

Kennisoverdracht

Bij Ben Sira en in het Jesajaboek is vooral sprake van kennisoverdracht. De joodse leraar Ben Sira kan met zijn geschrift gezien worden als een memorabele presenteerder van inhoud bij het opvoeden van jonge mensen in de geest van Joodse wijsheidstradities. Hij wil onderwijzen voor zijn directe omgeving en voor de wijde wereld, en niet alleen voor zijn eigen tijdgenoten, maar ook voor toekomstige generaties. Hij dringt er op aan om zijn advies ten volle ter harte te nemen: "Luister en kijk goed, zorg dat je op de juiste plaats aanwezig bent, ga met de juiste mensen om". En zoals steeds in zijn geschrift, eindigt ook deze passage met het benadrukken van "[...] oprecht geloof in God" (Beentjes, 2017, p. 73).

Leren is belangrijk in het Jesajaboek. Niet alleen de vraag wat er geleerd moet worden (het Jesajaboek als geheel), maar ook de vraag wie er moet leren (de lezer), is van belang. Jesaja lijkt niet de leraar, maar eerder de eerste leerling van de Heer (Van Wieringen, 2017, p. 23). Het Jesajaboek vertoont twee leerlijnen: de ene leerlijn bouwt stapje voor stapje de te leren stof op voor de leerling, de andere leerlijn gooit de leerling vanaf het begin in het diepe. Met name bij de eerste, meer deductieve leerlijn, sluit het perspectief van kennisoverdracht aan:

"De nieuwe situatie van troost, vergeving en redding is niet alleen aangebroken, de [...] lezer wordt er rechtstreeks bij betrokken. En hij hoeft daar niets bijzonders voor te doen, zelf aangesproken als hij is! Met deze ontknoping voltooit zich de eerste leerlijn doorheen het Jesajaboek" (p. 34)

Meester-gezel

Augustinus streefde als leraar en predikant niet alleen kennisoverdracht na, maar hij wilde ook bijdragen aan een meer existentiële (om)vorming van zijn publiek. We treffen bij Augustinus vooral het meestergezel model aan. Een goede leraar zou zich als volgt aan het niveau van zijn gehoor kunnen aanpassen: voor beginners zet hij kort en helder geloofszaken uiteen, tot de gevorderden spreekt hij over de details, de onduidelijkheden en open vragen die verbonden zijn aan de geloofsleerstof. Zo kiest Augustinus voor beginnende gelovigen voor de vorm van een gebed om zijn

godsbeeld te verwoorden, want een polemieek zou slechts tot de aanname van een nieuwe overtuiging in plaats van tot het begin van een omvorming hebben geleid (Van Geest, 2017, p. 146). Twijfel over het diepste wezen van God en mens acht Augustinus slechts heilzaam voor gevorderden en hiervoor neemt Augustinus tot 399 de rol aan van mediator, tot 405 die van jurist en vanaf 405 de rol van docent en mystagoog (p. 147).

Zorg

In de Talmoed wordt veel over het leraarschap gesproken. Het boek diept de waardering van de leraar tegen de achtergrond van familierelaties uit. Hier dient zich dan ook vooral het perspectief van "nurturing" aan. Het leren rond de Tora moest gecombineerd worden met een ambacht en met de zorgen voor een gezin of familieleden. Bijvoorbeeld: de rol van een echtgenote is beperkt als het gaat om de mogelijkheid van Torastudie, maar uitgebreid als het gaat om de zorg voor en de opvoeding van de kinderen.

Bij Gregorius de Grote is met name sprake van zorg, vertrouwen, uitdagende en bereikbare doelen, aanmoedigingen en duidelijke verwachtingen. Zijn leraarsmodel is de leraar als zielenherder die verantwoordelijk is voor een geloofsgemeenschap:

[Gregorius schetst] het profiel van de ideale geestelijk leidsman en formuleert de noodzakelijke competenties die hem in staat zullen stellen behulpzaam te zijn in het bevorderen van de spirituele groei van de zielen die aan zijn zorg zijn toevertrouwd. Het moderne onderscheid tussen pastorale zorg en geestelijke leiding is hem daarbij vreemd. [...] Volgens Gregorius de Grote is de zielzorg (cura pastoralis) een kunst, de kunst der kunsten [...]. Zoals niemand zal overwegen bij ziekte een arts zonder kennis te raadplegen, zo acht hij het onvoorstelbaar dat iemand zich zonder enige bagage aan de verantwoordelijkheid van het herdersambt zou wagen. (Smeets, 2017, pp. 159-160)

Er is vooral sprake van zorg, vertrouwen, uitdagende en bereikbare doelen, aanmoedigingen en duidelijke verwachtingen bij kardinaal Willebrands. Zijn leraarsmodel ontstond in de colleges die Willebrands in de jaren '60 gaf. Deze leraar kenmerkte zich door een historische en inductieve aanpak. Zijn historische aanpak kwam vanuit de bronnentheologie, maar dan zonder het scholastieke jargon. Zijn inductieve aanpak sloot enerzijds aan bij de aanpak van godsdienstpedagoog Newman en was anderzijds een bewuste manier om toenadering tot de ander te zoeken.

Newman vroeg zich af hoe een mens die leeft in een laat-Europese denk- en geloofsgeschiedenis, en wiens geloofskracht poreus en belast is, tot een godsdienstige waarheid gebracht kon worden (Newman, 2017, p. 170). Volgens Newman kon het overbrengen van zo'n waarheid niet op deductieve manier gebeuren. Zijn methode was gebaseerd op inductieve opeenstapelingen van waarschijnlijkheden die na verloop van tijd een acceptabel bewijs gaven (p. 171). Hij probeerde vanuit de praktijk van het leven aansluiting te vinden bij het geloof. Zijn methode wordt ook wel *Lehrstückeinheit* genoemd (p. 170).

Willebrands' aanpak kenmerkte zich door taalbewustheid. Hij ging op zoek "naar de taal van de ander. Voor een publiek van niet-katholieken was een bredere visie op katholiciteit vereist, een die diversiteit insluit, en waarbij de gevoeligheid voor de ander fundamenteel was" (Schelkens, 2017, p. 225). Zo ontstond een vorm van leraarschap die de dialoog centraal stelde: "Willebrands wenste te luisteren naar de anderen, te leren van de ander en in gesprek te treden zonder de eigenheid achter te laten" (p. 225).

Bij games als *Bioshock* (2K Boston & 2K Australia, 2007) is de game de leraar. Deze leraar stimuleert de speler te reflecteren over zijn/haar morele keuzes en voedt de speler op tot het (in)oefenen van deugdethisch gedrag. Dit leraarsmodel is er vooral een van sociale verandering. De kern van de game is de volgende. "Voor je staat een klein, genetisch gemanipuleerd meisje. Ze hurkt bang in een hoek en houdt haar handen beschermend omhoog. Ze smeekt je haar niet aan te raken. [...] Je hebt twee opties: "oogsten" ("harvest") of "redden" ("rescue")" (Bosman, 2017, p. 249). Als je "oogsten" kiest, dan overleeft het meisje het niet, maar krijg je 160 punten. Als je haar redt, dan krijg je slechts 80 punten. In het spel krijg je 21 keer een meisje te zien dat je kunt opofferen of redden. Je moet proberen zoveel mogelijk punten te veroveren. Het dilemma van het spel is: red je meisjes maar krijg je minder punten, of offer je ze op en krijg je meer punten. Speltechnisch kun je het beste maar één ding doen: opofferen. Dat levert immers de best mogelijke uitkomst op. Maar *Bioshock* doet alle moeite om de speler aan het twijfelen te brengen over deze schijnbaar eenvoudige keuze.

Ontwikkelgericht

Bij Jezus is vragen stellen een centrale activiteit. Wanneer aan leerlingen vragen naar meer complexe vormen van denken worden gesteld, dan draait het met name om het 'developmental' leraarsmodel. 'Leraar' is een van de belangrijkste titels van Jezus.

Een van zijn pedagogische principes kan met enige voorzichtigheid beschouwd worden als narratieve pedagogie, dat wil zeggen de pedagogie die zich bedient van een verhaal om pedagogische inzichten en dilemma's duidelijk te maken. Dit is een klassieke manier van leren: Plato verwoordde zijn filosofie ook wel in metaforen (bijvoorbeeld in de *Allegorie van de grot*), of Sartre in toneelstukken (bijvoorbeeld in *Huis Clos*).

Het evangelie is enerzijds een verhaal over Jezus waarin al vertellend duidelijk wordt gemaakt hoe Jezus leraar is, anderzijds laat dat verhaal, het evangelie, ook zien dat Jezus zelf verhalen vertelt om zijn leer duidelijk te maken. In het Lucasevangelie beantwoordt Jezus verschillende malen een vraag met een tegenvraag. Bijvoorbeeld wanneer Jezus' ouders Jezus in de tempel vinden, stelt Maria eerst een vraag (Lc 2:48) en reageert Jezus op de vraag met twee tegenvragen: Wat is het, dat jullie Mij gezocht hebben? Wisten jullie niet, dat Ik moet zijn in de dingen Mijns Vaders? (Lc 2:49). "Vragen en tegenvragen zijn dus een heel markant onderdeel van Jezus' optreden als leraar. Door op vragen met vragen te reageren presenteert Jezus zich als een leraar die telkens weer zijn gehoor verleidt tot zelf denken" (Koet, 2017, p. 89).

Ook bij Socrates draait het met name om het "developmental" leraarsmodel. Ook hij wordt gekend als leraar die vragen stelt. Daarin worden *elenchus* (weerlegging) en *maieutiek* (vorming) onderscheiden: het eerste is het destructieve, kritische deel van het denken, gericht op het ondergraven van een onjuiste mening of gedachte; het tweede is constructief, gericht op de vorming van een juiste ware mening of een juist waar oordeel. Onderwijs dat zijn naam waardig is, richt zich zowel op kwalificatie (meetbare leerresultaten van leerlingen) als op socialisatie en personificatie (Biesta, 2014) (zie ook de drie hoofddoelstellingen van het nieuwe nationale curriculum voor de middelbare school) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016). De maieutiek, de "verloskundige" praktijk van Socrates, kan hiervoor vruchtbaar zijn:

Men zou zich goed kunnen voorstellen dat de leermeester Socrates steun en inspiratie verschaft aan de pleidooien die tegenwoordig in de onderwijswereld gevoerd worden voor meer Bildung, de brede vorming van studenten tot volwaardige individuen die zelf hun leven vormgeven en hun innerlijke vrijheid ontwikkelen. (Te Velde, 2017, p. 42)

Socratisch gesprek

Om dit nader te concretiseren maak ik een uitstapje naar het socratisch gesprek

waar het filosofieonderwijs gebruik van maakt. Wat methodiek betreft, begint een socratisch gesprek met een fundamentele vraag. Daarna onderzoeken leerlingen langdurig voorbeelden uit hun eigen ervaring, waarbij ze steeds zoeken naar consensus. In Nederland zijn niet alle filosofiedocenten academische en getrainde filosofen die onderzoekend en toetsend het filosofisch gehalte (kunnen) bewaken. De vorming van een juiste mening betreft hier eerder evaluatief redeneren en laten volgen door een alternatieve verklaring/reden/verband, dan argumenteren (voor- en tegenargumenten) en een logisch correct betoog opzetten en houden. De filosofische vaardigheid reflecteren leidt expliciet niet tot een eindoordeel. Hiervoor wordt aansluiting gezocht bij Kessels: geen confrontatie en geen strijd (Kessels, 1999, p. 179). Samenvattend:

- Het socratisch gesprek is gestandaardiseerd: deelnemers reflecteren systematisch op hun ervaringen.
- Het socratisch gesprek is complex: de docent is gericht op vakkennis, op het leren door leerlingen en op zijn vaardigheden als gespreksleider.
- Het socratisch gesprek combineert filosofische kennis en vaardigheden.
- Het socratisch gesprek heeft expliciet aandacht voor filosofische kernconcepten (vrijheid, vriendschap, kritisch denken): de gespreksleider maakt notulen, waarin hij verbanden verheldert. Ook kan door de docent of de deelnemers een metagesprek worden aangevraagd. Een metagesprek is een gesprek over het feitelijke gesprek.
- Het socratisch gesprek maakt gebruik van de eigen ervaring als levensechte context.
- Het socratisch gesprek maakt gebruik van de elenchus en de maieutiek (Kienstra, 2016, p. 51).
- Wat dus zeker gewaarborgd dient worden “is de permanente socratische onrust van de kritische zelfverantwoording, het onderwerpen van je leven aan een redelijke zelfkritiek. Als je iets kunt leren van Socrates als leraar is het precies dit” (Te Velde, 2017, p. 58).

Conclusie

Uit bovenstaande blijkt dat, en ook hoe, theologische leraarsmodellen te plaatsen zijn binnen recente onderwijskundige literatuur. Hieronder worden deze theologische leraarsmodellen verder uitgewerkt.

Reliëf aan theologische leraarsmodellen

Discussie effectiever maken

Een belangrijke leertheorie die ervan uitgaat dat leerlingen leren door zelf kennis te construeren, is het constructivisme (Duffy & Cunningham, 1996). Leren wordt hier beschouwd als hoofdzakelijk een interactief proces, waarbij nieuwe kennis en vaardigheden worden geconstrueerd die gebaseerd zijn op informatie die reeds bij de persoon aanwezig is (Glaser, 1991). Docenten kunnen variëren in hun manier van onderwijzen: meer open of meer gesloten (Perkins, 1999). Perkins pleit voor een pragmatische benadering van het constructivisme in het onderwijs. Soms is de traditionele, gesloten vorm van onderwijzen en leren beter (bijvoorbeeld in geval van tijdnoed bij het eindexamenprogramma), soms de constructivistische, open manier.

Mercer en Littleton karakteriseren samenwerking tussen leerlingen als “participants [...] engaged in a coordinated, continuing attempt to solve a problem or in some other way construct common knowledge” (Mercer & Littleton, 2007). Zij benoemen verschillende typen van ‘talk’, waarvan ‘exploratory talk’ het meest lijkt op de constructivistische, open manier. In ‘exploratory talk’ gaan leerlingen kritisch, maar constructief om met elkaars ideeën. Stellingen en suggesties worden voorgesteld, aangevochten en verdedigd, maar de aanvechtingen zijn redelijk en er worden alternatieve hypothesen aangeboden. Alle leerlingen nemen actief deel en meningen worden onderzocht voordat gezamenlijk beslissingen worden genomen. De typologie die Mercer en Littleton voorstellen heeft niet slechts een beschrijvend doel, maar ook een evaluatieve dimensie, die aandacht voor effectiviteit laat zien. Hierbij is ‘exploratory talk’ de effectiefste ‘talk’. Wij veronderstellen dat het leren tijdens het filosoferen in de klas binnen een dialoog (‘talk’) (Mercer, 2008) tot stand komt, waarbij de constructivistische, open ‘exploratory talk’ natuurlijk direct aan de platoonse dialogen doet denken als filosofische werkvorm bij uitstek (Kienstra, Imants, Karskens, & Van der Heijden, 2015).

In eerder onderzoek zijn twee vormen van dialoog tussen docent en leerlingen onderscheiden (Kienstra, 2016, pp. 89-90). Een open discussie (beeld: docent als ouder geeft het kind dat leert fietsen een duwtje, laat het los, rent erachteraan en vangt het weer op; vergelijk: ‘exploratory talk’) en een minder open, door de docent steeds (bij) gestuurd onderwijsleergesprek (beeld: docent als ouder helpt kind fietsen, maar houdt het fietsende kind vast). In een filosofische dialoog in de vorm van een discussie werd

een meer open vorm van interactie en vaker effectief filosoferen aangetroffen dan in een onderwijsleergesprek (Kienstra et al., 2015; zie ook Hattie, 2012).

Begrip tonen, ruimte geven en luisteren

Om leerlingen goed te kunnen begeleiden in hun leerproces, spreken Van de Pol et al. over het belang van ‘scaffolding’ (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010, 2011). Docenten maken in hun lessen gebruik van ‘feeding back’, ‘hinting’, ‘instructing’, ‘explaining’, ‘modeling’ en ‘questioning’. Met feedback wordt directe evaluatie van het gedrag/werk van de leerling bedoeld. Onder hints wordt verstaan: aanwijzingen geven met betrekking tot het onderwerp, of opzettelijk niet de hele oplossing geven. Instructie gaat over het geven van informatie zodat de leerlingen weten wat te doen en hoe, of om het vragen om een speciale actie. Er is sprake van uitleg als het waarom wordt toegelicht. Modelleren is gedrag voordoen om na te doen. Onder vragen wordt verstaan: vragen stellen die denken uitlokken, of vragen om een speciale reactie.

In onderzoek binnen lessen godsdienst/levensbeschouwing naar bovenstaande begeleidingsvaardigheden is gevonden dat de specifieke bijdrage van een effectieve godsdienst/levensbeschouwingsleraar begrip tonen, ruimte geven en luisteren is (Kienstra, Van Dijk-Groeneboer, & Boelens, 2018). Ik concludeer dat dit dicht tegen Pratt’s perspectief van zorg aanzit. Het vierde perspectief van zorg, vertrouwen, uitdagende en bereikbare doelen, aanmoedigingen en duidelijke verwachtingen is voorlopig het meest theologische gevulde leraarsmodel. Mogelijk zit dit leraren godsdienst en/of levensbeschouwing het meeste in het bloed.

Getuigen en getuige zijn van

Een docent godsdienst en/of levensbeschouwing is getuige, specialist en moderator (de zogenaamde ‘GSM-functie’ van de docent) (Pollefeyt, 2008). De docent is een geëngageerde getuige van de zelfopgebouwde en in opbouw zijnde levensbeschouwing. Hij of zij is een specialist in kennis van levensbeschouwelijke tradities. De docent treedt op als moderator van het zoekproces van de leerlingen en als begeleider van de individuele identiteitsvorming van de leerlingen. Zoals eerder besproken, vertoonde het Jesajaboek twee leerlijnen. De ene leerlijn bouwt stapje voor stapje de te leren stof voor de leerling op. De andere leerlijn gooit de leerling vanaf het begin in het diepe. Met name bij de tweede, meer inductieve leerlijn, sluiten de G (getuige) en M (moderator) van de GSM-functie van de docent godsdienst en/of levensbeschouwing heel goed aan.

Tot slot

Ik concludeer dat de bundel van Koet en Van Wieringen geen omgevallen boekenkast is, al zou dat uit het volgende citaat uit de inleiding opgemaakt kunnen worden: “We behoeven niet voor één model van leraarschap te kiezen, maar mogen ons laten uitdagen door de rijke veelheid aan modellen van leraarschap” (Koet & Van Wieringen, 2017, p. 18). Deze bundel bestrijkt namelijk het gehele palet aan leraarsmodellen. Daarmee behoedt de bundel docenten godsdienst en/of levensbeschouwing ook voor hun eigen mogelijke valkuil, die van “zorgen voor”. Daarnaast levert het reliëf dat hierboven aan de bundel gegeven wordt een substantiële verdieping aan algemene onderwijskundige modellen over leraarschap. Belangrijk is dat docenten, mede dankzij deze bundel, op het juiste moment, met het juiste doel voor ogen, het juiste rijke vakspecifieke leraarsgedrag kunnen vertonen. De waarde hiervan hoeft zich niet te beperken tot het middelbaar onderwijs, maar geldt ook voor docenten op universitair niveau. Al met al een spiegel vanuit het theologische veld die ook de moeite waard is om aan het onderwijs voor te houden.

Literatuur en bronnen

- Beentjes, P. (2017). Ben Sira: Leermeester en pedagoog. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 59-75). Almere: Parthenon.
- Biesta, G. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bosman, F. (2017). Het dilemma van de kleine zusjes: Games als leraar van deugden: de casus van Bioshock. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 249-268). Almere: Parthenon.
- 2K Boston & 2K Australia. (2007). *BioShock* [videogame]. Novato, CA: 2K Games.
- Davidson, M. A., Den Ouden, J. A. J., Visser, T., & Lammers, M. (2017). Religie en levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum vo. *Narhex*, 1(17), 17-26.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). London: Prentice Hall International.
- Elshof, T. (2016). Mystagogie in religieuze educatie. *Tijdschrift voor Theologie*, 56(1), 51-69.
- Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., & Kuiper, W. (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning

- and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- Hamers, K. (2017). Dialogisch schrijven. In: T. Béneker, *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit de schoolvakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer* (pp. 61-72). Amsterdam: LEMM.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap: Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap* (Lectorale rede). Hengelo: Hogeschool Edith Stein/ Onderwijskundig Centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.
- Kessels, J. (1999). *Socrates op de markt: Filosofie in bedrijf* (2e ed.). Amsterdam: Boom.
- Kienstra, N. (2016). *Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak Filosofie* (Proefschrift). Radboud Universiteit, Nijmegen. Enschede: Ipskamp Printing.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M., & Van der Heijden, P. G. M. (2015). Doing philosophy effectively: Student learning in classroom teaching. *PLOS ONE*, 10(9), e0137590. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137590>
- Kienstra, N., Van Dijk-Groeneboer, M., & Boelens, O. (2018). Religious-thinking-through using bibliodrama: An empirical study of student learning in classroom teaching. *Religious Education* 113, 203-215. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1403788>
- Koet, B. J. (2017). Jezus als leerling in Lucas 2:46. Vragen stellen als het begin van leraar-zijn. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 76-93). Almere: Parthenon.
- Koet, B. J., & Van Wieringen, A. L. H. M. (Reds.). (2017). *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock*. Almere: Parthenon.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51, 90-100.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Ministerie van OCW. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Newman, J. H. (1946). *Werken van Newman II: Het begrip universiteit* (Fr. Aurelius Pompen O.F.M., Vert.). Bussum: Brand.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- Pollefeyt, D. (2008). Difference matters: A hermeneutic-communicative concept of didactics of religion in a European multi-religious context. *Journal of Religion Education*, 56(1), 9-17.
- Pratt, D. D. et al. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Schelkens, K. (2017). Leren door dialoog: Jo Willebrands als preconciële grondlegger van het oecumenisch leren. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 208-225). Almere: Parthenon.
- Smeets, A. (2017). Jobs beste leerling: Een verkenning van het leraarschap van Gregorius de Grote. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 149-166). Almere: Parthenon.
- Te Velde, R. (2017). Wat kunnen we leren van Socrates? Het beeld van Socrates als leraar in de dialogen van Plato. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 41-58). Almere: Parthenon.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.
- Van Geest, P. (2017). Confronterend én innemend leraarschap: Augustinus' visie op de goede overdracht van kennis en vaardigheden. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 127-148). Almere: Parthenon.
- Van Wieringen, A. (2017). Het Jesajaboek als leraar: Leerprocessen voor de tekst-immanente lezer. In B. J. Koet, & A. L. H. M. van Wieringen (Reds.), *Modellen van leraarschap van Jesaja tot Bioshock* (pp. 20-40). Almere: Parthenon.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333-347.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie* (Rev. Studienausgabe) (J. Winckelman, Rev.). Tübingen: Mohr.