

- London: The Metropolitan Museum of Art; Yale University Press.
- Cudowny obraz matki bozej. (sd). Opgeroepen op 5 24, 2019, van Jasna Gora: <http://jasnagora.pl/pl/o-sanktuarium/historia-cudownego-obrazu/>
- Eck, D. L. (1998). *Darsan. Seeing the Divine Image in India*. New York: Columbia University Press.
- Fuchs, E., & Henne, K. (2018). History of textbook research. In E. Fuchs, & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25 - 57). New York: Palgrave; Macmillan.
- Gärtner, C., & Brenne, A. (Red.). (2015). *Kunst im Religionsunterricht - Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung Empirischer Verfahren*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hall, J. (1993). *Hall's iconografisch handboek. Onderwerpen, symbolen en motieven in de beeldende kunst*. Leiden: Primavera pers.
- Hamling, A. (2017, 3 30). *The Power of an Image: The Black Madonna of Częstochowa*. Opgeroepen op 5 24, 2019, van IAFOR. The Academic Platform: <https://think.iafor.org/the-power-of-an-image-the-black-madonna-of-czestochowa/>
- Hart, A. (2016, 5 26). *Today and Tomorrow: Principles in the Training of Future Iconographers pt.2*. Opgeroepen op 1 12, 2019, van Orthodox Arts Journal. Articles and news for the promotion of traditional Orthodox Christian liturgical arts: <https://www.orthodoxartsjournal.org/today-and-tomorrow-principles-in-the-training-of-future-iconographers-pt-2/>
- Hayward, M. (2014). Visual engagement. Textbooks and the materiality of religion. In B.-O..
- Van Broek, J., Koetsenruijter, W., De Jong, J., & Smit, L. (2016). *Beeldtaal: Perspectieven voor makers en gebruikers*. Amsterdam: Boom.
- Van Dael, P. (1997). *Tot lering en verering. Functies van kunst in de Middeleeuwen*. Kampen: Kok.

35. De rollen van de leraar GL (en van de leerlingen)

Joanne Kemman

Inleiding

Goed onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraar in de klas. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Overheid, 2018) benoemt voor deze kwaliteit drie bekwaamheidseisen waaraan leraren dienen te voldoen. Het gaat dan om kennis van de vakinhouden en om de pedagogische en didactische kwaliteiten¹. Leraren tonen deze kwaliteiten in de verschillende rollen die de onderwijspraktijk van hen vraagt. In dit hoofdstuk gaan we vooral in op de algemene en vakspecifieke rollen die de leraar voor het geven van het vak godsdienst en levensbeschouwing (GL) heeft². Roebben stelt dat het leraarschap een 'ambacht' is dat, zoals elk ander ambacht motivatie vindt in de liefde voor het vak en dat het 'ambacht leraarschap' liefde voor de leerlingen vraagt (Roebben, 2011, p 144). De leraar GL dient, om dit ambacht kwalitatief invulling te geven, een krachtige leeromgeving te scheppen waarin voor de leerling mogelijkheden centraal staan om levensbeschouwelijk te leren³. Een belangrijk kenmerk van een krachtige leeromgeving is dat de leraar zichzelf geleidelijk steeds verder terugtrekt uit het leerproces van de leerlingen en dat deze in een 'proces van persoonsvorming' het eigen leerproces steeds meer zelf in de hand nemen. Daarmee wordt de krachtige leeromgeving

[...] heilige grond waarop het wonder van de persoonswording kan plaatsvinden. Wat kan de leraar in deze fase doen? Niets, tenzij wachten, hopen en zich oefenen in ontvankelijkheid. Dit is de diepste paradox van het leraar-zijn: het geheim van

¹ Ten aanzien van deze bekwaamheidseisen stelt "Artikel 2.3. Reikwijdte leraren of docenten godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs: In afwijking van artikel 2.1 omvat de bekwaamheid tot het geven van onderwijs voor leraren of docenten godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs niet de vakinhoudelijke bekwaamheid." Hiemee borgt de overheid de vrijheid van onderwijs op godsdienstige en levensbeschouwelijke gronden. Wij gaan er in dit hoofdstuk, en ook in de opleidingen voor leraar GL, vanuit dat een leraar GL dient te beantwoorden aan vakinhoudelijke bekwaamheden op levensbeschouwelijk gebied.

² De 'rollen' zoals we die hier noemen vatten we op als bouwstenen voor het geheel van normen en verwachtingen die onderdeel uitmaken van de beroepsrol van de leraar GL. De lezer moet zich ervan bewust zijn dat deze leraar ook mens is en in het vervullen van deze rollen, ook zichzelf als persoon meeneemt. Zie hiervoor Deel 1 Hoofdstuk 8 De persoon van de docent. Ik geef les in 'wie ik ben'.

³ Zie ook Deel 1 Hoofdstuk 3 Levensbeschouwelijk leren.

het leren van het leren van de leerling voltrekt zich ondanks, maar niet zonder de krachtige leeromgeving, ontworpen door de leraar. Of nog: de voltooiing van het leren in de menswording moet actief gepland en tegelijk losgelaten worden. Het is een kwestie van gelijktijdig 'didactiseren' en 'ont-didactiseren'. Een grotere paradox bestaat er niet, tenzij in de liefde: wie wil beminnen moet er alles aan doen om de ander los te laten. (Roebben, 2011, pp 147-148).

De liefde voor het vak en voor de leerling is dan ook een fundamenteel onderdeel van het leraarschap GL dat inzet bij de gelijkwaardigheid tussen leraar en leerling. In dit leerproces hebben beide partijen daarom ook hun eigen rol op te nemen. De leraar dient zich gaandeweg terug te trekken in het vertrouwen dat de leerling de eigen ontwikkeling tot 'mens' op zich neemt, of zoals Biesta stelt 'als subject in de wereld komt' (Biesta, 2015, 2018). Daarmee is vertrouwen een belangrijk onderdeel van de lerarenbekwaamheid 'liefde voor de leerling'. Biesta zegt het zo:

Het gaat om handelen, op basis van de veronderstelling van het subject-zijn van de leerling zodat er een venster op een toekomst wordt geopend waarin het mogelijk wordt voor de leerling om als subject te verschijnen. Als we wachten tot we al het bewijs hebben dat de leerling competent genoeg is om te worden vertrouwd - om hun vrijheid en hun subject-zijn aan hen toe te vertrouwen -, lopen we het risico dat we het moment waarop de leerling als subject kan verschijnen opschorten tot het einde der tijden, omdat we alsmaar bezig blijven met het zoeken naar nog meer zekerheid, nog meer details die we willen checken enzovoort. [...] Dat vraagt van leraren dat ze kunnen waarnemen wat nog niet zichtbaar is en misschien nooit zichtbaar zal worden, maar dat is precies het risico dat noodzakelijkerwijs genomen moet worden. (Biesta, 2018, pp152-153).

Wanneer we daarom hier spreken over de 'rollen van de leraar GL' dan bedoelen we daarmee dat deze nooit op zichzelf kunnen staan, maar dat deze voortdurend in relatie staan tot de leerling, die in vertrouwen mag leren 'mens te worden' (Roebben, 2011). De liefde en het vertrouwen die daarbij geschonken moet worden als pedagogische opdracht, heeft voor de leraar GL in pedagogisch-didactisch opzicht de kenmerken van *toewijding* aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen en het opnemen van de *verantwoordelijkheden* die daarbij horen. Rollen vloeien dan ook voort uit de algemene en vakspecifieke kennis en vaardigheden waarover elke leraar dient te beschikken om aan de kwaliteitseisen te voldoen waar leerlingen recht op hebben. Een rol kent een drietal belangrijke elementen: toewijding aan de waarden

van de positie (leraar GL) die men inneemt, de verantwoordelijkheden die bij deze positie horen, en de concrete taken die men opneemt om vanuit de toewijding en verantwoordelijkheden te kunnen handelen.

Uit het onderzoek 'Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?' (Bertram-Troost & Visser, 2017) komt naar voren dat veel leraren GL het vak zien als een plek om te leren omgaan met religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit, een plek voor persoonsvorming, een plek om te leren tolerant te zijn tegenover andere mensen, en ook als een inspiratieplek voor jongeren. Deze visie op het vak vertalen leraren GL voortdurend naar hun dagelijkse handelen in de omgang met hun leerlingen, waarin zij de verschillende rollen op zich nemen die steeds een relatie hebben tot de didactische, pedagogische, en vakinhoudelijke bekwaamheden.

In dit hoofdstuk bespreken we met name didactisch-pedagogische rollen vanuit zowel een algemene optiek op het leraarschap als vanuit een vakspecifieke optiek op het leraarschap GL in het vakgebied godsdienst en levensbeschouwing.

Rollen om het leerproces te stimuleren

In de klas en rondom de leerstof die het vak te bieden heeft, werken leraren en leerlingen samen. In het leerproces staat daarom het wederkerige, of interactieve, leren centraal. Als leraar GL heb je daarin de opdracht om bij alle leerlingen gevoeligheid aan te wakkeren voor ervaringen van 'zin' en 'zinloosheid' in het leven, gebruikmakend van een diversiteit aan bronnen uit religie en levensbeschouwing⁴. Van zijn of haar kant heeft de leerling de opdracht om religieuze en levensbeschouwelijke opvattingen van zowel anderen als die van zichzelf te verkennen, en te reflecteren op hoe dit betekenis heeft voor de eigen ontwikkeling. Zo kan het levensbeschouwelijke onderwijs bijdragen aan de persoonlijke zoektocht van de leerling naar zingeving (Van den Berg & Mulder, 2017).

De rollen van de leraar GL – algemene en vakspecifieke – staan steeds in verbinding met inhouden en werkwijzen van het onderwijs GL. Daarom brengen we hierna de verbinding aan met de algemene en vakspecifieke rollen van de leraar GL.

Algemene pedagogisch-didactische rollen

Wanneer we het hebben over de rollen die een leraar heeft, gaat het al gauw over

⁴ Zie ook Deel 1 Hoofdstuk 6 Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing.

beroepsgericht handelen dat erop gericht is om leerlingen tot leren te laten komen. Zo formuleerde Martie Slooter (2018) aan de hand van dit handelen haar ‘zes rollen voor de leraar’.

- De rol van *gastheer* maakt duidelijk dat de leraar positieve aandacht heeft voor de leerling.
- In de rol van *presentator* vraagt de leraar aandacht van de leerlingen om met het leerproces te kunnen starten.
- In de rol van *didacticus* combineert de leraar vakinhoudelijke en vakdidactische kennis.
- In de rol van *pedagoog* creëert de leraar een veilige maar ook uitdagende leeromgeving waarin geleerd kan worden door leerlingen.
- Met de rol van *afsluiter* rondt de leraar een les af, komt terug op de leerdoelen en geeft een aanzet voor een vervolg op de les.
- In de rol van de *coach* stuurt en evalueert de leraar het leerproces.

Deze zes rollen geven invulling aan de inrichting van een veilige, gestructureerde en uitdagende leeromgeving en vormen de voorwaarden voor het leren van de leerlingen in de klas.

Harden en Crosby (2000) onderscheiden twaalf pedagogisch-didactische rollen die gekoppeld worden aan zes handelingsactiviteiten van de leraar. De handelingsactiviteiten maken het ambachtelijke van de leraar zichtbaar, de rollen beantwoorden aan de gevraagde kwaliteit van de leraar. Elke handelingsactiviteit krijgt vorm in twee rollen. Dit levert het volgende overzicht op:

Handelingsactiviteit: informatie verstrekken gedurende het leerproces

Rollen: de leraar is 1) overdrager van theorie en 2) begeleider in praktijk en oefeningen.

Handelingsactiviteit: het leerproces voorzien van rolmodellen (voorbeelden)

Rollen: de leraar 1) is rolmodel en 2) presenteert een variatie aan rolmodellen.

Handelingsactiviteit: het leerproces faciliteren

Rollen: de leraar 1) maakt leren van elke leerling mogelijk en 2) coacht leerlingen in hun leerproces.

Handelingsactiviteit: het leerproces evalueren

Rollen: de leraar evalueert 1) het leren van de leerling en 2) het curriculum, leerinhouden en lessen.

Handelingsactiviteit: de lesstof arrangeren en plannen

Rollen: de leraar zorgt voor een zorgvuldige afstemming 1) tussen curriculum en leerlingen en 2) tussen de van het curriculum afgeleide lessenseries en lessen.

Handelingsactiviteit: het leerproces ontwerpen

Rollen: de leraar ontwerpt 1) het curriculum en 2) het lesmateriaal.

Vakspecifieke rollen

Naast de algemene pedagogisch-didactische rollen, gelden voor de leraar godsdienst-levensbeschouwing ook vakspecifieke rollen. We noemen er hier vier: de leraar GL als moderator, als specialist, als getuige en als stimulator van verbeelding.

In het begin van de 21e eeuw werden door Pollefeyt (2005) de rollen ‘getuige’, ‘specialist’ en ‘moderator’ geformuleerd. Dit zogenoemde ‘GSM-model’ gaf met drie vakspecifieke rollen voor de leraar GL een concretisering van het hermeneutisch-communicatieve perspectief voor GL-onderwijs.⁵ Volgens dit rollenmodel is de leraar GL allereerst de *moderator* die levensbeschouwelijkheid in verbinding brengt met de eigen leefwereld van leerlingen. Deze rol veronderstelt toewijding mee te gaan, als gids en tochtgenoot, in het zoeken, aarzelen, twijfelen, de weerstanden, de verwondering en zelfs soms de verbijstering van de leerlingen. (Valstar & Kuindersma, 2008; Van den Berg, ter Avest, & Kopmels, 2013). ‘Moderator zijn’ betekent ook het leggen van verbindingen met levensbeschouwelijke bronnen uit religieuze en seculiere levensbeschouwelijke tradities: ervaringen en levensverhalen, belangrijke mythen en heilige verhalen, rituelen, symbolen, wetten en gewoonten, overtuigingen, ethiek, kunst, muziek en architectuur (Van den Berg & Mulder, 2017, p 24). Hiervoor dient de leraar GL in de rol van de *specialist* grondige historische en hedendaagse kennis te hebben van religies en andere waardesystemen. In de rol *getuige* is de leraar GL met het inbrengen van de eigen levensoriëntatie en delen uit de eigen biografie een rolmodel voor leerlingen. De toepassing van persoonlijk ‘getuigen’ in de context van de inhouden van de lessen GL maakt de persoon van de leraar tot bron, waaraan de leerling op hermeneutisch-communicatieve wijze vanuit een binnenperspectief kennis kan ontleen. Vanuit een persoonlijke bron kunnen leerlingen leren een ontvankelijke en kritische houding te ontwikkelen voor wat hen vreemd is, ze leren onderzoekend vergelijkingen te maken met perspectieven uit andere levensbeschouwingen, en de eigen houding, meningen en overtuigingen te spiegelen en te reflecteren. (Van den Berg & Mulder, 2017, p 24). Dat maakt deze rol tot een spannende praktijk, omdat

⁵ Zie Deel 2 Hoofdstuk 13 Hermeneutisch leren in het vak godsdienst

het van de leraar vraagt om zich als persoon open te stellen voor de leerlingen met wat hem/haar tot diep in de ziel raakt. Tegelijkertijd is deze openheid ‘leermateriaal’ voor het leerproces van de leerling die hier met eigen interpretatie – waarderend dan wel afwijzend – op reageert. Wanneer de getuigenrol zo wordt ingevuld, ontstaat een intensief wederkerig leerproces, waarin de leraar als persoon niet buiten schot kan blijven.

Van den Berg en Mulder (2017, Mulder & Van den Berg, 2019) hebben de eerste drie rollen uit het GSM-model overgenomen met een andere benaming: *culturele gids* (specialist), *begeleider* (moderator), *rolmodel* (getuige) en voegden aan het hermeneutisch-communicatieve perspectief voor het GL-onderwijs een rol toe. Zij noemen dit de rol van de *stimulator van verbeelding*. In deze rol wordt de nadruk gelegd op de creatieve en actieve participatie van leerlingen in het omgaan met traditionele en levensbeschouwelijke inhoud. In deze rol stimuleert de leraar leerlingen tot het geven van hun eigen creatieve antwoorden op zin-vragen en aangemoedigd tot persoonlijke betekenisgeving. (Van den Berg & Mulder, 2017, p 30.).

In een schema hebben Van den Berg en Mulder (2017) zowel de door hen genoemde vakspecifieke rollen opgenomen als de dimensies voor het vakgebied en de levensbeschouwelijke vermogens van de leerlingen. Voor de dimensies van levensbeschouwing hanteren zij de dimensies voor levensbeschouwingen van Smart. Smart (1989) stelde dat met behulp van de volgende zeven dimensies elke levensbeschouwing, zowel religieus als niet-religieus kan worden onderzocht en vergeleken. Dit zijn de filosofische of leerstellige dimensie, de verhalende dimensie, de morele of ethische dimensie, de emotionele of ervaringsdimensie, de rituele dimensie, de sociale dimensie en de materiele dimensie. Daarnaast maken Van den Berg en Mulder gebruik van de basisvaardigheden van Jef de Schepper (2015) die aan de orde zijn bij het levensbeschouwelijke leren. De Schepper noemt hiervoor het leren waarnemen, het kunnen hanteren van tradities, het leren verbeelden, redeneren en communiceren en als laatste het leren handelen.

De leraar kan door het kiezen van een van de vier rollen een specifieke vorm in het levensbeschouwelijke leren van de leerlingen aanspreken en daarmee een van de dimensies in het vakgebied ontsluiten. In figuur 1 is dit als voorbeeld met een pijl in het schema weergegeven.

Levensbeschouwelijke Vermogens van leerlingen	Vakspecifieke rollen voor de leraar GL				Dimensies van Levensbeschouwing
	Culturele gids	Begeleider	Rolmodel	Stimulator van verbeelding	
Waarnemen					Filosofisch en leerstellig
Verwonderen					Verhalend en mythisch
Verbeelden					Ethisch en regulatief
Waarderen					Ervaringsgericht en emotioneel
Vertellen					Ritueel en praktijkgericht
Nadenken					Sociaal en institutioneel
Dialogo voeren					Materieel
Handelen					
Doelen van levensbeschouwelijke vorming	Hermeneutisch-communicatief leren is ontwikkelen van 1) Persoonlijke bestaansverheldering 2) Dialogisch omgaan met pluraliteit en verschillen 3) Levensbeschouwelijke geletterdheid				Doelen van levensbeschouwelijke vorming

Figuur 1: Een schema van het hermeneutisch-communicatieve leren. (Van den Berg & Mulder, 2017, p. 31)

Verbinding van algemene en vakspecifieke rollen met GL-concepten

Godsdienstpedagogische concepten tonen de integratie van de theologische stroming en de pedagogisch-didactische praktijk. We bespreken hier drie gangbare concepten die we ontleen aan Michael Grimmitt (1987, 2000). Een sinds lang geldend concept betreft het monoreligieuze leren ‘*learning in religion*’. Het doel daarvan is de inwijding in de voornamelijk christelijke traditie, waardesysteem en gedragscodes van de eigen religieuze denominatie (Alii, 2009, p.78). Daarmee staat het levensbeschouwelijke onderwijs vooral in dienst van de religieuze kleur van school, kerk en gezin. De belangrijkste vakspecifieke rol van de leraar GL binnen dit concept is de rol ‘*getuige vanuit een exclusief binnenperspectief*’ in het kader van religieuze socialisatie in een bepaalde traditie (catechese). Als onderdeel daarvan is het de taak van de leraar

om specifieke geloofswaarheden, waarden en gedragscodes over te dragen. Hoewel op verschillende protestantse scholen dit concept nog gangbaar is, ontstonden er vooral vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw grote verschuivingen in de beleving van geloof en religie in de samenleving⁶. Maatschappelijke ontwikkelingen als secularisering, individualisering, en arbeidsmigratie zorgden voor een grotere levensbeschouwelijke en religieuze diversiteit binnen de samenleving. Inhouden en benaming veranderden op vele scholen. De naam van het vak veranderde in vele gevallen van 'Godsdienst' langzaamaan in 'Levensbeschouwing'. Deze ontwikkelingen vroegen voor het vak GL om een andere, minder catechetische benadering. Deze werd gevonden in het godsdienstpedagogische concept multireligieus leren of '*learning about religion*', waarin leerlingen fenomenologische en vergelijkende kennis verkregen over verschillende religieuze tradities. Het doel daarvan was het leren kennen van andere levensovertuigingen om de ander in de veranderende samenleving respectvol te kunnen ontmoeten. De belangrijkste vakspecifieke rol die de leraar GL hierbij heeft, is die van de *specialist*, waarin het zijn opdracht is om vooral religiewetenschappelijke kennis over te dragen. De eigen levensbeschouwelijke overtuigingen van de leraar, of die van de leerlingen, is in deze vorm van GL-onderwijs van minder belang. Van leraren GL wordt verwacht dat zij 'neutraal' in het onderwijs staan vanuit het onderwijsprincipe '*teaching, not preaching*'. Dit werd vanaf de jaren 90 opgevolgd door het godsdienstpedagogische concept dat de toenemende pluraliteit en pluriformiteit in de samenleving waardeert. Het interreligieuze leren, '*learning from (within) religion*', geeft vorm aan de gedachte dat in essentie geen enkele religieuze of levensbeschouwelijke traditie in staat is om 'waarheid' volledig te duiden, en daarnaast dat voor persoonlijke (spirituele) ontwikkeling geleerd kan worden van de veelheid van bronnen uit religieuze en levensbeschouwelijke tradities. De eigen levensbeschouwelijke positie die de leerling inneemt, met de eigen waarheid en waarden, wordt geconfronteerd met de levensbeschouwelijke posities die anderen innemen. Het doel is hier om de ander en het andere te leren waarderen. Hier komt de rol *getuige* weer opnieuw aan bod, niet in de exclusiviteit van de traditie waaraan zowel leraar als leerlingen zich hebben verbonden, maar als rolmodel en bron waaraan leerlingen hun eigen levensbeschouwelijkheid kunnen spiegelen.

Aan deze drieslag, waarin in het eerste concept de nadruk ligt op socialisatie in een religieuze traditie, in het tweede concept het aanleren van kennis over verschillende religieuze tradities, en in het derde het leren van de leerling van religieuze tradities,

voegt het auteurscollectief E.T. Alii een vierde concept toe: het leren *voor* religie en religiositeit, *learning for religion* (Alii, 2009, p. 111). Het doel is dat leerlingen leren gevoeligheid te ontwikkelen voor hun eigen religiositeit en levensbeschouwelijkheid. Daarbij ligt de nadruk op actieve participatie van de leerlingen. Zij worden zich bewust van de religieuze dimensies in de taal met hun eigen vocabulaire dat zij gebruiken om hun gedachten en gevoelens ten aanzien van existentiële ervaringen weer te geven (gevoeligheid ontwikkelen voor tweede - verbeeldende - taal). In dit geheel staat een ontdekkingsgerichte benadering centraal om traditionele bronnen zodanig te ontsluiten dat deze opnieuw betekenisvol worden voor een leerling in de huidige tijd. Voor de leraar GL betekent dit dat deze lesmateriaal aanbiedt waarin "tradities op vernieuwende wijze worden verbeeld: om samen te bedenken wat nog niet bedacht is, te beschouwen wat nog niet gezegd is, en zich open te stellen voor wat niet voor mogelijk werd gehouden" (Alii, 2009, p. 113). Voor de leerlingen betekent dit dat zij hun eigen verantwoordelijkheden (en toewijding) hebben voor hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling en daarin ook hun eigen taken moeten opnemen.

Leren in wederkerigheid

Leerlingen brengen hun leefwereld binnen in de klas, met alle vragen die hierin en hierdoor worden opgeroepen. De levensvragen cirkelen vaak rondom ethische, sociaal-culturele, economische en politieke onderwerpen. Met de inbreng van leerlingen, ontstaat een gezamenlijke weg om te leren 'leven beschouwen'. Voor leraren betekent deze wederkerigheid: voortdurend waarnemen wat hun leerlingen bezighoudt en dit koppelen aan levensvragen, concrete thema's en dimensies. Zij dienen vanuit hun toewijding leerlingen te brengen tot levensbeschouwelijke oriëntatie, en de verantwoordelijkheden op te nemen in de pedagogisch-didactische rollen die zij daarvoor hebben. Leerlingen hebben binnen deze wederkerigheid van het levensbeschouwelijke onderwijs hun eigen taken en verantwoordelijkheden. Zij zullen gedurende het volgen van een lesprogramma begrip moeten krijgen van en voor levensbeschouwelijke zin- en betekenisgeving van zichzelf en van de ander die zij in deze samenleving ontmoeten.

Didactische uitwerking

In een didactische uitwerking zijn hieronder in tabel 1 de taken, verantwoordelijkheden en de benodigde toewijding van zowel leraar als leerling bij elkaar gebracht. Deze zijn geïntegreerd met de twaalf (kwalitatieve) rollen die voortvloeien vanuit de zes (ambachtelijke) handelingsactiviteiten en de vakspecifieke rollen die horen bij het vakgebied GL.

⁶ Zie Deel 1 Hoofdstuk 5 Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing.

Tabel 1: Overzicht van geïntegreerde taken, verantwoordelijkheden en toewijding in de rollen van de leraar en van de leerling.

Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding	Handelsactiviteiten en rollen leraar/leerling	Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding
Betrokken levensbeschouwelijk leren <i>Learning in religion.</i>	Vanuit persoonlijke betrokkenheid groeien in en reageren op voorbeelden van persoonlijke geloof. Verbinding aangaan met de eigen religieuze denominatie.	Zoeken naar persoonlijke bestaansverheldering. Reflecteren op wat voor de eigen persoonsvorming geleerd kan worden van de religieuze/levensbeschouwelijke drijfveren van de ander.	Activiteit: 'modeling' Rollen: Leraar: 1) presenteert rolmodellen 2) is zelf rolmodel. Vakspecifieke rollen: getuige, moderator. Leerling: kiest rolmodellen en reflecteert op de waarde daarvan	Traditie, waarheidssysteem en gedragscodes van de eigen religieuze denominatie naar voren brengen en tonen. Dialogo mogelijk maken met betrekking tot leren vanuit een binnenperspectief, en vanuit religieuze vragen en thema's.	Begeleiden van dialoog ten aanzien van levensvragen en levensbeschouwelijke vragen, die vanuit de samenleving ontstaan met betrekking tot de traditie, het waarheidssysteem en de gedragscodes van de eigen religieuze denominatie.	Delen van de eigen persoonlijke religieuze/levensbeschouwelijke levensoriëntatie en drijfveren. Rolmodellen binnen de eigen traditie aanreiken.
Ververven religieuze geletterdheid. <i>Learning about religion.</i>	Een samenhangend (fenomenologisch) overzicht ontwikkelen ten aanzien van religies en levensbeschouwingen.	Participeren in een samenleving waarin wordt uitgegaan van de waarde van ieder individu. (Dialogisch) kunnen omgaan met pluraliteit.	Activiteit: informatie aanreiken Rollen: Leraar: 1) reikt relevante en passende informatie aan 2) reikt oefeningen aan. Vakspecifieke rollen: specialist. Leerling: ontvangt en verwerkt informatie.	Kennis en informatie aanreiken vanuit een buitenperspectief met betrekking tot religieuze geletterdheid van de leerlingen.	Specialistische kennis hebben van religies en andere waardesystemen zoals deze zich binnen onze samenleving voordoen.	Leerlingen sensibiliseren voor religieuze en levensbeschouwelijke dimensies, en de invloeden daarvan op cultuur en samenleving.
Onderzoekend levensbeschouwelijk leren. <i>Learning from (within) religion.</i>	Open, onderzoekende en nieuwsgierige houding tonen, oordeelsvorming uitstellen.	Onderzoeken van de eigen overtuiging(en), waarden en levensvragen, in het licht van de antwoorden die zijn gegeven in verschillende religies, levensbeschouwingen, en waardesystemen.	Activiteit: leerproces ontwerpen Rollen: Leraar: ontwerper van 1) het leerproces en 2) het lesmateriaal. Vakspecifieke rollen: moderator, getuige. Leerling: gaat een persoonlijk ontwikkelingsproces aan.	Stimuleren van zin-ontdekkend leren, door dimensies en tradities van religie en levensbeschouwelijkheid aan te reiken (ervaringen, verhalen, plaatsen/voorwerpen, rituelen, filosofie/doctrines, ethiek, gemeenschap).	Heldere opdrachten ontwerpen waarbij religieuze en levensbeschouwelijke dimensies, tradities en waarden zichtbaar worden als zingevend voor het leven van mensen.	Laten zien vanuit de actualiteit dat religieuze ervaringen ook een (persoonlijk) onderdeel van het alledaagse leven zijn.

Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding	Handelsactiviteiten en rollen leraar/leerling	Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding
Verbeelden. <i>Learning for religion.</i>	Een eigen levensbeschouwelijke visie ontwikkelen en daarop kunnen reflecteren.	Verwoorden van eigen existentiële ervaringen, en verbondenheid vinden in de verhalen van anderen.	Activiteit: Faciliteren Rollen: Leraar: 1) faciliteert het leren van de leerling 2) coacht het leren van de leerling. Vakspecifieke rol: stimulator van verbeelding. Leerling: 1) ontwikkelt zich levensbeschouwelijk 2) ontwikkelt zich vanuit participatie.	Inrichten van een rijke leeromgeving waarbinnen existentiële ervaringen kunnen worden verkend en gedeeld.	Ruimte maken voor herkenning en weerstand in het contact met het andere en hoe hiermee om te gaan.	Dialogisch en hermeneutisch leren mogelijk maken waarbij sensibilisering voor de religieuze dimensie centraal staat.
Participeren aan het aangeboden lesprogramma en de inhouden daarvan.	Voortgaande onderzoekende houding tonen ten aanzien van religieuze/levensbeschouwelijke kennis, denkwaaardigheden en empathische vaardigheden.	Eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling op het oog hebben in het belang van persoonlijke ontwikkeling en participatie in een samenleving waarin wordt uitgegaan van de waarde van ieder individu.	Activiteit: Arrangeren en Plannen Rollen: Leraar: plannen van 1) het curriculum 2) de van het curriculum afgeleide lessenseries en de lessen. Vakspecifieke rollen: moderator, specialist, getuige, stimulator van verbeelding Leerling: deelname aan curriculum, lessenseries, lessen.	Het inrichten van zowel langlopende als periodegewijze curricula, lessenseries en lessen. Het stellen van doelen en subdoelen. Keuzes maken voor leerstof en lesmethoden gericht op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen en passend bij leeftijden en doelgroepen.	Leerlingen inhoudelijk voortdurend uitdagen en sensibiliseren voor algemene en persoonlijke levensbeschouwelijkheid. Differentiëren om elke leerling te helpen leren.	Ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijkheden van iedere leerling op het oog hebben.
Aantonen welke onderwijsdoelen zijn behaald.	Feedback geven over leerstof. Hulp vragen waar nodig.	Eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling op het oog hebben op de niveaus: Persoonlijke bestaansverhelde-ring; Dialogisch omgaan met pluraliteit; Levensbeschouwelijke geletterdheid.	Activiteit: Evalueren Rollen: Leraar: evalueert 1) het curriculum, leerinhouden et cetera 2) het leren van de leerlingen Vakspecifieke rollen: moderator, specialist. Leerling: 1) toont het geleerde aan 2) evalueert het onderwijs (leraar en curriculum).	Reflecteren op zowel langlopende als periodegewijze curricula, lessenseries en lessen. Bijstellen van doelen en subdoelen. Evalueren van leerstof en lesmethoden. Evalueren van de ontwikkeling van de leerlingen.	Leerlingen voorzien van constructieve feedback en hulp bieden ten aanzien van de eisen van de leerstof en hun behoeften.	Ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijkheden van iedere leerling op het oog hebben.

Een eigen verwerking

Analyseer jouw lessen op basis van bovengenoemde rollen. Welke rollen herken je? Beschrijf consequent de verschillende rollen in een lesformulier, van zowel de leraar GL als de leerling. Reflecteer op taken, verantwoordelijkheden en toewijding. Welke rollen van leerling en leraar zou jij in jouw (toekomstige) lessen meer aandacht willen geven? Welke motieven heb je daarvoor?

Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we algemene didactische en vakspecifieke didactische rollen voor de leraar beschreven in samenhang met de grondslagen voor het vak GL. Inzicht in en bewustwording van deze rollen, en het inzetten ervan in het lesprogramma, biedt leerlingen de ruimte om hun eigen verantwoordelijkheid op te nemen en gericht te werken aan hun persoonlijke en levensbeschouwelijke vorming, leert ze omgaan met de verschillen die zij in de klas en de samenleving aantreffen, en bevordert levensbeschouwelijke en religieuze geletterdheid.

Literatuur en bronnen

Bertram-Troost, G. D., & Visser, T. D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst* (G. D. Bertram-Troost, Red.) (Onderzoeksrapport). Amsterdam/Woerden/Utrecht: VU/Verus/VDLG. Geraadpleegd van <https://www.verus.nl/aanbod/producten/godsdienstlevensbeschouwing-wat-is-dat-voor-vak>

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Pronese.

De Schepper, J. (2004). *Levensbeschouwing ontwikkelen*. Hilversum: Kwintessens Uitgevers.

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Waking, Essex, UK: McCrimmons.

Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Waking, Essex, UK: McCrimmons.

Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE guide no 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.

Mulder, A. & Van den Berg, B. (2019). *Learning for life. An imaginative approach to worldview education in the context of diversity*. Oregon, Eugene: Wipf & Stock.

Overheid. (2018, 1 augustus). *Wetten.nl - Regeling - Besluit bekwaamheidseisen*

onderwijspersoneel - BWBR0018692. Geraadpleegd van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2018-08-01#Hoofdstuk2>

Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. Leuven/Den Haag: Acco.

Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar: Handboek voor effectief lesgeven*. Huizen: Pica.

Smart, N. (1989). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Berg, B., & Mulder, A. (red.). (2017). *Leren van betekenis: Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen*. Utrecht: Marnix Academie, Communicatie en Publicaties. Geraadpleegd van <https://www.windesheim.nl/~media/files/.../lerenvanbetekenis.pdf>

Valstar, J. & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen en Ontdekken*. Amersfoort: NZV Uitgevers.

Van den Berg, B., Ter Avest, I. & Kopmels, T. (2013). *Geloof je het zelf!? Levensbeschouwelijk leren in het primair onderwijs* Amsterdam: Coutinho.