16. Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen

Henk Kuindersma

Leerdoelen

Na het bestuderen van dit hoofdstuk:

- Kan je de herkomst en de inhoud van elementariseren als vormingstheorie verwoorden;
- Ben je in staat uitleg te geven aan het van origine Duitse Model Elementariseren en een Nederlandse variant daarvan;
- Beschik je over kennis en inzicht om met behulp van het Model Elementariseren een leeromgeving te ontwerpen en uit te voeren.

Inleiding

Leraren, zowel aankomende leraren als leraren in dienstverband, willen goed onderwijs geven. In de thematiek van dit handboek gaat het dan over 'goede Religieuze Educatie'.[1] (Van Dijk-Groeneboer, 2017). Ervaringen en inzichten uit het verleden die doorwerken in het nu kunnen daartoe inspireren. Zo kende Duitsland midden vorige eeuw overladen leerplannen onder invloed van een ongekende toename van kennis. De leerboeken, gebaseerd op deze leerplannen, werden hoe langer en omvangrijker. Dat gold vooral bij leergebieden als literatuur, geschiedenis, kunst, filosofie en religie, leergebieden die in Duitsland onder de zeer gewaardeerde 'Bildung' vallen. De reactie op die overbelaste leerplannen sloeg destijds radicaal de tegenovergestelde kant uit: niet de leerinhouden, maar de leerprocessen moesten voortaan in het onderwijs centraal staan.

In 1957 komt de onderwijskundige Wolfgang Klafki (1926 – 2016) echter tot een nieuw inzicht. In zijn doordenking van het probleem leerinhoud of leerproces, neemt hij als uitgangspunt niet zoals gebruikelijk de leerstof, maar de leerling. De leerstof moet kritisch op de vormende waarde voor de leerling worden bevraagd. Ieder leergebied moet daarvoor worden gereduceerd tot de meest kenmerkende hoofdzaken. Klafki noemde dat elementariseren. (Klafki, 1964). In dit hoofdstuk richten we ons op elementariseren als theorie en op het model Elementariseren, ook in een Nederlandse variant daarvan, om leeromgevingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing (GL) te ontwerpen en uit te voeren. We geven daarvan een voorbeeld in de vorm van een lesontwerp over de gelijkenis van de verloren zoon (Lucas 10: 11-31).

1 In aansluiting bij Monique van Dijk-Groeneboer gebruiken we de benaming Religieuze Educatie voor het leergebied GL dat onderwerp is van dit hoofdstuk.

1. Klafki's vormingstheorie

Klafki onderscheidde de materiële vormingstheorie en de formele vormingstheorie. In de materiële vormingstheorie was een leerling gevormd als hij over zoveel mogelijk encyclopedische kennis beschikte. De toepassing van deze theorie in het onderwijs was, zo zagen we reeds, in de overbelaste leerplannen vastgelopen. Het antwoord op deze situatie gaf de formele vormingstheorie, een leerling was gevormd als hij 'had leren leren'. In deze theorie vormden culturele kennis en de daarin verweven humane waarden niet langer het uitgangspunt voor het onderwijs. Maar al spoedig werd dat als verlies ervaren voor de vorming van kinderen en jongeren en voor hun ingroeien in de samenleving.

In zijn promotiestudie kwam de jonge Wolfgang Klafki via zijn analyse van de gegeven situatie tot een 'derde weg': een nieuwe vormingstheorie, die tot op de dag van vandaag doorwerkt in het onderwijs in Duitsland en omringende landen, ook in Nederland. Klafki integreerde in zijn nieuwe vormingstheorie de waardevolle aspecten van zowel de materiële vormingstheorie als van de formele vormingstheorie. Hij gaf hieraan de naam *categoriale vormingstheorie*. In deze theorie zijn de categorieën object en subject, leerstof en leerling in een heen weer gaande beweging, samen gedacht. Het doel dat Klafki met zijn categoriale vorming nastreefde drukte hij kernachtig uit in twee uitspraken:

- Het onderwijs dient gericht te zijn op de ontsluiting van de werkelijkheid voor de leerlingen;
- Het onderwijs moet (omgekeerd) de leerlingen de mogelijkheid bieden om zichzelf voor de werkelijkheid te ontsluiten.

Klafki spreekt in dit verband over een *proces van dubbele ontsluiting*. Daarin wilde hij, eveneens in dubbele zin, de vorming van de leerlingen honoreren:

- Door voor leeromgevingen heel gericht leerstof met vormingswaarde voor de leerlingen te kiezen;
- Door leerlingen vanuit hun voorervaringen, voorkennis en vaardigheden actief deel te laten nemen in hun eigen vorming (met trekken van zelfvorming).

Het encyclopedisch kennisideaal met overladen leerplannen laat Klafki in zijn categoriale vormingstheorie geheel los. Maar niet de leergebieden van waaruit de leerplannen waren samengesteld. Naast de vormende waarde voor de leerlingen moet de leerstof, volgens Klafki, ook aan vakcriteria voldoen. Er moeten onderwerpen worden gekozen die voor een vakgebied essentieel en fundamenteel zijn. Werkers in het onderwijs, theoretici en practici, moeten zich richten op dit elementariseren van de onderwijsinhouden. Daartoe reikt Klafki vijf criteriumvragen aan die bij elke themakeuze moeten worden gesteld:

1. Wat is de exemplarische betekenis voor het vakgebied? Welke grotere, meer algemene samenhangen en vragen kan het thema voor de leerling ontsluiten?
2. Wat is de actuele betekenis voor de leerlingen? Welke betekenis heeft het thema nu reeds voor de leerlingen, inhoudelijk en pedagogisch?
3. Wat is de betekenis met het oog op hun toekomst?
4. Wat is de vakinhoudelijke structuur die leerlingen helpt om de actuele en toekomstige betekenis te ontdekken?
5. Op welke wijze wordt het leerstofaanbod voor de leerlingen toegankelijk gemaakt? Wat zijn bijzondere gebeurtenissen, feiten en voorbeelden die de leerstof voor de leerling voorstelbaar en begrijpelijk kunnen maken? (Valstar & Kuindersma, 2008, p. 111-112)

2. Naar een model Elementariseren in Religieuze Educatie

Klafki's categoriale vormingstheorie met daarin zijn keuze voor elementariseren werd vrij spoedig opgepakt door de invloedrijke Duitse godsdienstpedagoog Karl Ernst Nipkow (1928 – 2014). Hij trok Klafki's theorieën over leerstofkeuze (Kuindersma, 2019), vormingsonderwijs en elementariseren door naar het inrichten van religieuze leeromgevingen. Met Klafki's inzichten ontwierp hij een werkmodel elementariseren. (Nipkow, 1986). Samen met zijn collega en latere opvolger aan de Universiteit van Tübingen, Friedrich Schweitzer, ontwikkelde Nipkow dit model steeds verder. In dit proces heeft Schweitzer aan de theorie, samen met vakgenoten, vele (onderwijs)praktijken verbonden. (Schweitzer, 2003). Met als gevolg dat het model Elementariseren van Nipkow en Schweitzer in Duitsland en omringende landen op grote schaal voor het vakgebied Religieuze Educatie wordt toegepast. (Büttner, 2019).

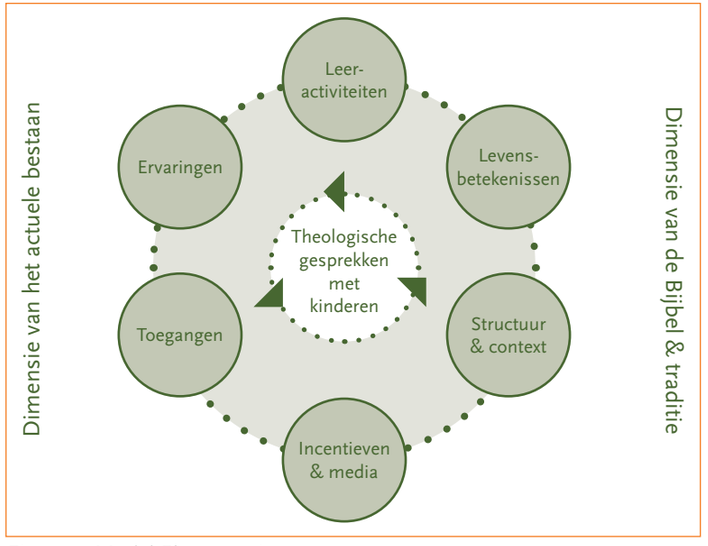
Hoe ziet dit model Elementariseren van Nipkow en Schweitzer eruit? Binnen het bestek van dit hoofdstuk en vanuit onze interesse voor directe toepassing in de onderwijspraktijk geven we er een verkorte weergave van met behulp van een schema van Friedrich Schweitzer. (Schweitzer, 2019) In de vertaling ervan hebben we het Duitse begrippenapparaat aangepast aan het Nederlandse woordgebruik. Schweitzer geeft in zijn schema (zie tabel 1) het Duitse model Elementariseren weer in vijf samenhangende dimensies:

Tabel 1. De vijf dimensies van elementarisering volgens Friedrich Schweitzer.

Elementaire structuren	Deze dimensie is gericht op het identificeren van de centrale, inhoudelijke aspecten van een onderwijsthema: contexten, (vertel)motieven, uitspraken, enzovoort. Aspecten die met behulp van vakwetenschappen (theologie in het bijzonder) uitgewerkt worden. Echter altijd met betrekking tot een specifieke doelgroep: kinderen en jongeren in hun leeftijdsfase en situatie.
Elementaire toegangen	In deze dimensie worden toegangen tot een thema in beeld gebracht afgestemd op de doelgroep in een bepaalde ontwikkelingsfase. De focus ligt naast de doelgroep 'kinderen' of 'jongeren' evenzeer op de toegangen van enkelingen wiens levenssituatie van invloed is op hun begrip van een thema. Kennis van ontwikkelingspsychologie, constructivistische theorieën en empirisch onderzoek is behulpzaam om toegangen te identificeren.
Elementaire ervaringen	In deze dimensie gaat het om de waarneming en beschrijving van ervaringen, die samenhangen met de leefwereld van kinderen en jongeren. Deze geven inzicht in de wijze waarop zij een thema ontmoeten, alsook antwoord op de vraag hoe een thema aan de orde kan worden gesteld. Kennis van sociaal onderzoek in algemene zin en onderzoek op het gebied van religiositeit in het bijzonder zijn hierbij ondersteunend.
Elementaire waarheden	Identificatie van kinderen en jongeren met de existentiële inhouden en zekerheden die in een thema aanwezig zijn, is het aandachtsgebied van deze dimensie. De leergroep wordt gestimuleerd om dialogisch te onderzoeken of de waarheidsaanspraken in een thema wel of niet toegeëigend kunnen worden. Theologie geeft daartoe belangrijke aanwijzingen. Voor de aanpak van deze dimensie kan gedacht worden aan theologische gesprekken met kinderen en jongeren ofwel de concepten kindertheologie en jongerentheologie. (Kuindersma, 2008; Raes & Roebben (2015)
Elementaire leervormen	In deze dimensie gaat het om het kiezen van onderwijs- en leervormen afgestemd op het thema. Daarbij gaat het om verschillende leeraspecten: het cognitieve-, het affectieve-, het creatieve- en het handelingsaspect. Didactische methodieken bieden daartoe een grote verscheidenheid aan keuzes.

3. Het model Elementariseren naar Johan Valstar

Geïnspireerd door het werk van Nipkow en Schweitzer ontwierp godsdienstdidacticus Johan Valstar een Nederlandse variant van het model Elementariseren. Hij deed dat in de godsdienstdidactiek voor primair onderwijs 'Verwonderen en Ontdekken'. (Valstar & Kuindersma, 2008). Deze variant kenmerkt zich door een overzichtelijk schema, waarin Valstar, in vergelijking met het model van Nipkow en Schweitzer, als zesde dimensie 'incentieven en media' toevoegde. De dimensie waarheden van Nipkow en Schweitzer wijzigde hij in een meer open dimensie 'levensbetekenissen'. We geven onze samenvatting vanuit Valstars schema voor het model Elementariseren weer in een samenvatting, die zijn waarde in scholing van leraren heeft bewezen.[2] We geven onze samenvatting vanuit Valstar schema. In het kader van deze uitgave gericht op het voortgezet onderwijs voegen we hierin naast Valstars doelgroep kinderen de doelgroep jongeren toe.



Figuur 1. Model Elementariseren.[3]

2 Zie bijvoorbeeld: Kuindersma, H. en Hermanus – Schröder, S. Een interreligieus kerstproject over de moeders Maria in de Bijbel en Mirjam in de Koran. Geraadpleegd via: https://www.kuleuven.be/thomas/page/mededelingen/view/263548/.

3 De figuur van het model Elementariseren is overgenomen uit: NZV, Verwonderen en ontdekken. Geraadpleegd via: http://www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/17/1241/200/nieuws/model+elementariseren+nljpg.html

Valstars schema, weergegeven in figuur 1, bevat zes invalshoeken (Valstar & Kuindersma, 2008, 113). Het is de bedoeling dat de leraar GL daarmee zijn leeromgeving in een cyclische beweging ontwerpt. De samenhang van de zes invalshoeken vraagt daarbij steeds de aandacht. Er is sprake van:

Twee invalshoeken, die te maken hebben met **de inhoud**

- *Structuur en context:* Welk Bijbelverhaal ga je aanbieden? Vanuit welk bijbelboek? Uit welke tijd? Wat is in het verhaal essentieel: Welke hoofdpersonen spelen in het verhaal? Welke belangrijke uitspraken komen erin voor? Welke kernbegrippen? Wat is het hoofdthema? Wat is de plot van het verhaal? Welk vertelmotief voor de leerlingen leid je als leraar daarvan af?
- *Levensbetekenissen:* Wat zou in het verhaal leerlingen existentieel kunnen raken? Wat kan daarin voor hen van levensbetekenis zijn? Vragen zijn dan: Kunnen de leerlingen in de hoofdpersoon en andere personen iets van zichzelf herkennen? Welke levensbetekenissen zou je als leraar langs de weg van herkenning met de leerlingen willen ontdekken?

Twee invalshoeken op het gebied van de **pedagogiek**

- *Ervaringen:* Welke ervaringen van de leerlingen zijn (ook) aanwezig in het gekozen (Bijbel)verhaal? Welke ervaringen niet, die voor hen toch belangrijk zijn?
- *Toegangen:* Zijn er in de biografie van de leerlingen aanknopingspunten aanwezig die contact kunnen maken tussen henzelf en de thematiek van de leeromgeving? Kunnen de leerlingen vanuit hun ontwikkelingsfase de leerstof verwerken die je als leraar aan wilt bieden?

Twee invalshoeken op het gebied van de **didactiek**

- *Incentieven en media:* Welke incentieven (stimulansen), kunnen worden ingezet om de leerlingen te motiveren tot meedoen? Een voorwerp? Een filmpje? Een kunstwerk? Welk medium (leermiddel) helpt om te verhelderen of te verdiepen: een afbeelding? Een landkaart? Een symbool? Muziek?
- *Leeractiviteiten:* Welke onderwijsvormen kunnen passend bij het thema en de ontwikkelingsfase en leerstijlen van de leerlingen worden gekozen. Vertellen en luisteren? Onderzoeken? Luisteren en spreken? Tekenen? Schrijven?

Opvallend is de aanwezigheid van de reeds genoemde cyclische en daarmee dynamische beweging in Valstars model. Waar het leerproces dat vraagt kunnen steeds wisselende verbindingen tussen de dimensies worden gemaakt, kunnen

leerlingen en leraar ook verschillende rollen aannemen en van rol wisselen. Dit onderscheidt het model Elementariseren van het model Didactische Analyse van Van Gelder (Van Gelder, 1972) dat in het onderwijs veel wordt toegepast en dat sterk leraargestuurd van beginsituatie, doelstelling(en), leerstof en leervormen naar evaluatie loopt.

Klafki's theorie over elementariseren is, evenals bij Nipkow en Schweitzer, in Valstars model prominent aanwezig. Daarnaast ook Klafki's theorie over de dubbelzijdige ontsluiting in de wisselwerking van de dimensie van het bestaan (links) en de dimensie van Bijbel en traditie (rechts). Via de ervaringen van de leerlingen krijgen de in Bijbel en traditie(s) aanwezige ervaringen betekenis. En via de ervaringen in Bijbel en traditie(s) krijgen de ervaringen van de leerlingen betekenis.

Intermezzo: inhoudelijke verbreding

Vanuit het voorgaande zou de conclusie kunnen zijn dat zowel Nipkow en Schweitzer als Valstar zich met hun modellen exclusief op de ontsluiting van bijbelverhalen en thema's van de christelijke traditie richten. In latere publicaties onder redactie van Schweitzer (Schweitzer, Haen, & Krimmer, 2015, pp. 59-156) en Valstar e.a. (Valstar, Willems, Kuindersma, Borré & Büttner, 2015)[4] zien we echter een verbreding naar interreligieus/levensbeschouwelijk leren en leren vanuit levensthema's.

4. Praktijk

Hoe kunnen (aankomende) leraren die geïnteresseerd zijn in het model Elementariseren dit model, inclusief de theorie, toepassen in hun onderwijs- en lespraktijk? We geven hier op grond van de zes invalshoeken van model een voorbeeld voor de ontwikkeling van een leeromgeving over het bijbelverhaal 'de gelijkenis van de verloren zoon' (Lucas 10: 11 – 31), bedoeld voor leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

Vooraf aan onze opzet van een exemplarische leeromgeving moeten we echter eerst Klafki's kernvragen aan de orde stellen: Heeft het thema vormende waarde voor de leerlingen? Is het thema kenmerkend voor het leergebied Religieuze Educatie? De gelijkenis van de verloren zoon is een kernverhaal uit de Bijbel, mondiaal het meest vertaalde en gedrukte boek. De gelijkenis is wereldwijd onderdeel van kunst en literatuur en van het dagelijks spraakgebruik. De gelijkenis hoort daarmee tot de canon van de algemene ontwikkeling van iedere Nederlandse burger, inclusief leerlingen van het voorgezet onderwijs. De gelijkenis gaat over familierelaties en over levens- en religieuze vragen. Niet alleen de culturele en theologische inhouden en betekenissen van de gelijkenis zijn van vormende waarde voor leerlingen, maar ook het samen met leerlingen met verschillende achtergronden, traditie, gelovig of seculier, onderzoeken welke vragen het verhaal oproept, welke antwoorden hierop kunnen worden gegeven en welke levensbetekenissen samen kunnen worden ontdekt.

Voor de invulling van de leeromgeving rondom de gelijkenis van de verloren zoon gaan we langs de verschillende dimensies van het model Elementariseren in de versie van Valstar (zie figuur 1). Hierbij zullen we vooral gebruikmaken van inspiratie- en bronnenmateriaal dat voor leraren GL regulier verkrijgbaar is en herhaald gebruikt kan worden.

Structuur en Context

De structuur en de context van de gelijkenis kunnen leraren met behulp van hun lesmethode (bijvoorbeeld de methode Bijbel als Basis, thema gelijkenissen (Van Biert & Van Buit, 2010)) of ander studiemateriaal zelf ontdekken. Bijvoorbeeld met de aanwijzingen van bijbelwetenschapper Hans Snoek in zijn boek 'Een huis om in te wonen', een basisboek over de uitleg en interpretatie van de bijbel. (Snoek, 2010). Snoek biedt een handreiking om de structuur van een Bijbelverhaal te onderzoeken. Hij gaat daarbij uit van de hoofdpersonen in een verhaal, door hem actanten genoemd (Snoek, 2010, 328-329). Hij bevindt zich met deze keuze op dezelfde lijn als Schweitzer: via het spreken en de gedragingen van de hoofdpersonen is te ontdekken waar het in een verhaal om gaat. Ook is een uitgewerkte uitleg van de gelijkenis van de verloren zoon bestemd voor leraren GL in het voortgezet onderwijs op de Vlaamse Thomaswebsite te vinden. (Thijs, 2008)[5] In deze uitleg worden vrijwel alle aspecten behandeld, die ook Schweitzer belangrijk vindt: de personen, de sleutelbegrippen en de sleutelzinnen, en de plot: het onbegrip van de oudste zoon dat de vader zijn broer met een feest inhaalt. Door een eigen analyse of exegese te maken van de gelijkenis, of door gebruik te maken van een reeds voorhanden analyse kan de leraar de opbouw en de structuur van de gelijkenis helder voor ogen krijgen.

Voorbeeld van de analyse van de gelijkenis de verloren zoon uit Lucas 10: V 11-31:

4 Valstar, J., Willems M., Kuindersma, H., Borré, C., Büttner, G. (2015), *God is buiten de tijd. Kindertheologisch leren kijken*. Amersfoort: Kwintessens, 48 – 132.

5 Zie voor deze uitleg van de gelijkenis van de verloren zoon: https://www.kuleuven.be/thomas/page/bijbelfiche-gelijkenis-van-een-vader-met-twee-zonen/

V. 11-13: De jongste zoon vertrekt.
De vader heeft twee zonen. De jongste zoon eist zijn deel van de erfenis op en vertrekt om een losbandig leven te leiden.

V 14-16: Geld jongste zoon is op
Het geld van de jongste zoon is op en er kwam een hongersnood. Hij ging werken als varkenshoeder bij rijke inwoners van het land. Maar hij kreeg er nauwelijks genoeg te eten.

V17-19: Jongste zoon krijgt spijt
De jongste zoon krijgt spijt van zijn beslissing. Hij besluit om terug te keren naar zijn vader en te vragen of hij niet aan de slag kan als dagloner.

V20-24: Vader vergeeft de zoon
De vader ziet zijn zoon van ver aankomen en is ontroerd. Hij wil zijn zoon niet aannemen als dagloner. Wel wil hij zijn zoon in ere herstellen. Hij gaat de terugkomst van de zoon vieren met een groot feest. Want zijn zoon was dood en is weer levend geworden, hij was verloren en is teruggevonden.

V25-31: De oudste zoon is boos
De oudste zoon echter is boos. Hij heeft zijn vader altijd bijgestaan, heeft altijd goed gehandeld maar heeft nooit iets gekregen. Zelfs geen klein bokje, laat staan het gemeste kalf! Maar de vader wijst hem terecht: alles wat ik heb is van jou, maar je broer was dood en is terug levend geworden, hij was verloren en is teruggevonden.

Open einde: Wat doet de zoon? Binnengaan of buiten blijven?

De gelijkenis 'van de verloren zoon', zo meldden we reeds, is te vinden in het evangelie volgens Lucas. Voor het verhaal is ook deze context van belang, en die wordt helder uiteengezet in bijvoorbeeld de inleiding op dit evangelie in de Studiebijbel (2008, p 1849). Als hoofdthema's die de context vormen voor het evangelie volgens Lucas worden hier benoemd: Jezus is Messias, die God zijn Vader noemt en het koninkrijk van God verkondigt dat reeds in het hier en nu binnen ieders bereik is. De directe context van de gelijkenis van de verloren zoon is evenwel de uitspraak van farizeeën en schriftgeleerden: 'Die man ontvangt zondaars en eet met hen.' (Lucas: 15: V 2). Daarna vertelt Jezus enkele gelijkenissen met het begrip 'verlorene' als sleutelwoord. Een maaltijd houden met een verlorene: dat deed de vader, over wie Jezus in deze gelijkenis vertelde, ook.

Incentieven en media
Rembrandt van Rhijn, Nederlands beroemdste schilder, heeft in zijn laatste levensfase één van zijn meest bijzondere schilderijen gemaakt: 'De terugkeer van de verloren zoon'. Het schilderij beeldt de emotionele thuiskomst uit van de zoon en de verwelkoming van de ontfermende vader. Dit schilderij kan als incentief op verschillende momenten in de leeromgeving worden ingezet. Allereerst aan het begin van het project. Ook hiervoor geeft Hans Snoek in vraagvorm bruikbare aanwijzingen om het verkennen van beeldende kunst te verkennen en te beschrijven. (Snoek, 2010, pp 301-309). Als media kunnen Jeugdbijbels en authentieke bijbelvertalingen worden gebruikt om de gelijkenis vertellend voor te lezen of samen met de leerlingen te lezen. Ook de eerdergenoemde Studiebijbel (2008) is zeer geschikt om begrippen als gelijkenis (daar parabel genoemd), farizeeën, tollenaars inhoud te geven. Bij het fragment over varkenshoeden kan naar de regels volgens de Tenach worden verwezen waarin het eten van varkensvlees verboden is. Met een afbeelding van de Thora kan duidelijk worden gemaakt dat joodse gelovigen, en dus ook Jezus, naar Gods wetten leven.

Ervaringen
Welke ervaringen van de leerlingen van nu en de verloren zoon corresponderen met elkaar? Weggaan, weglopen of afscheid nemen van het ouderlijk huis met heel verschillende redenen komt overal voor, met daarbij de gevoelens van verdriet bij ouders en andere achterblijvers. Ook de vreugde bij de terugkeer van wegloper zal herkenbaar zijn. Door ervaringen als deze op te roepen, schep je als leraar mogelijkheden voor de leerlingen om zich in de personen en in de thematiek van de gelijkenis in te leven.

Toegangen
Bij de dimensie toegangen gaat de aandacht in de eerste plaats uit naar de eigen biografie van de leerlingen. Bevinden zich daarin verhalen van henzelf, familieleden of leeftijdgenoten die van huis weggingen? Ervaren leerlingen de drang om zelf de wereld in te trekken? Dit zijn hun eigen verhalen waarin ze zich kunnen verplaatsen. Verder geeft een zekere bekendheid met het verhaal in de benamingen 'verloren zoon' en 'gelijkenis' toegang tot het verhaal. Dit referentiekader, hoe

fragmentarisch ook, kan helpen om een eerste toegang te maken tot de gelijkenis. Godsdienstpsychologisch kan de vraag worden gesteld of leerlingen van 12-14 jaar toegang hebben tot het taalgebruik in een gelijkenis of tot symbooltaal? Op grond van onderzoek verkeren de leerlingen een fase dat ze toenemend abstract en symbolisch kunnen denken (zie hiervoor het fasenmodel voor geloofsontwikkeling van James Fowler). Ook kunnen ze zich meer en meer verplaatsen in de ervarings- en leefwereld van anderen. (Van As, 2013). Maar de kennis van bijbelverhalen is bij de meeste Nederlandse leerlingen beperkt. (Stoppels, 2019). Dat kan per doelgroep, en per school verschillen. Het is echter goed dat de leraar GL zich van verminderde bijbelkennis in zijn algemeenheid bewust is.

Levensbetekenissen

Bij deze dimensie gaat er om wat de oorspronkelijke en actuele hoorders aan de gelijkenis ervaren. De leidende vraag is: Wat raakt hen in hun bestaan, in hun persoon zijn? Eigenlijk de vraag bij ieder verhaal: seculier en religieus. De weg waarlangs 'existentieel geraakt worden' verloopt, zo zagen we volgens Schweitzer en Snoek, via identificatie met de personen. Dat kunnen hoofdpersonen zijn of randfiguren in het verhaal of in het geval van een gelijkenis ook de personen die bij het vertellen van het verhaal aanwezig zijn, zoals de farizeeën en schriftgeleerden, tollenaars en gewone mensen. Leerlingen stellen zich hier de vraag in welke personen zij zich kunnen inleven en iets van zichzelf herkennen? Zijn dat de kritische farizeeën en schriftgeleerden of zijn dat de outcasts: tollenaars en zondaren? Is dat de vader, de jongste zoon of de oudste zoon? Hoe existentieel het verhaal van de verloren zoon kan inwerken en levensbetekenis krijgt, is te lezen in het biografische boek van Henry Nouwen, *Eindelijk thuis. Gedachten bij Rembrandts 'De terugkeer van de verloren zoon'*. (Nouwen, 2011).

Leeractiviteiten

In het voorgaande kwamen reeds verschillende leeractiviteiten voorbij: beeldbeschouwing, vertellen en/of lezen, begrippen inhoud geven, vragen stellen en beantwoorden. Ervan uitgaande dat veel klassen gekenmerkt worden door levensbeschouwelijk diversiteit kan bij de presentatie van de gelijkenis voor de vorm 'literair lezen' worden gekozen. (Fokkelman, 1995). Deze lezing, zonder bijbeltheologische uitleg of theologische interpretatie vooraf, richt zich geheel op personen (ook op God) in verhouding tot elkaar en tot de conflictstof. In dat leesproces stelt de docent vragen als:

- Wie is de hoofdpersoon in het verhaal. Hoe stel je je deze voor?
- Wat is het decor waartegen het verhaal zich afspeelt? Of wat zijn de decors?
- Wie is (zijn) de tegenspeler(s) van de hoofdpersoon? Hoe stel je je deze perso(o) n(en) voor?
- Wie ondersteunt of ondersteunen de hoofdpersoon in het verhaal?
- Zijn er ook figuranten in het verhaal aanwezig?
- Wat is het thema of de conflictstof van het verhaal? Macht/onmacht? Arm/rijk? Wijs/dwaas? Recht/Onrecht? Geloof/ongeloof? Schuld/vergeving? Et cetera.
- Zijn er dieren, planten, bomen, attributen, beelden of symbolen in het verhaal, die naast de personen ook een (speciale) rol spelen?
- Is God betrokken in het verhaal? Direct of indirect via een bepaalde persoon of personen?
- Wat is voor jou, als persoon van deze tijd, herkenbaar in het verhaal? Kan je je met een of meer personen in het verhaal identificeren?
- Hoe geloofwaardig vind je het verhaal?

Alle leerlingen van elke achtergrond kunnen hierin meedoen. Het bijzondere van de literaire leesvorm is dat de lezer als het ware organisch of als vanzelf op godsdienstige en existentiële vragen en levensbetekenissen stuit.

Expressieve opdrachtvormen zijn het meest voor de hand liggend als afsluiting. Bijvoorbeeld de opdracht aan de leerlingen om schrijvend, verbeeldend of in een combinatie van schrift en verbeelding hun beleef- en leerervaringen met de personen en de thematiek van de gelijkenis van de verloren zoon tot uiting te brengen.

5. Planningsschema

Schweitzer geeft in één van zijn publicaties (Schweitzer, 2019, p 44) over het model Elementariseren een planningsschema, dat na de invulling van de dimensies gebruikt kan worden. Vooraf aan de invulling van het schema moet een algemene doelstelling worden geformuleerd. Bij onze leeromgeving rond de gelijkenis van de verloren zoon zou deze als volgt kunnen luiden: de leerlingen ontdekken inhoudelijke en existentiële betekenissen in de gelijkenis van de verloren zoon.

Planningsschema (met eerste invulling)

Tijd	Onderwijsverloop in fasen	Organisatie / Leerlingactiviteiten	Media / Materialen	Doelstelling
10 min. Enz.	Intro	Beeldbeschouwing vragenderwijs.	Het schilderij 'De terugkeer van de verloren zoon' van Rembrandt	De leerlingen verkennen en beschrijven het schilderij als motiverende aanzet voor een gezamenlijk project

6. Opdrachten voor aankomende leraren

- Geef in een essay weer wat jou in het model Elementariseren theoretisch en praktisch inspireert voor je werk als docent religieuze en levensbeschouwelijke educatie en op welke onderdelen je (eventueel) aanvullingen of kritiek hebt;
- Pas de vijf-criterium-vragen van Klafki voor leerstofkeuze toe op het praktijkvoorbeeld, de leeromgeving over de gelijkenis van de verloren zoon. Beargumenteer in je conclusie of de leerstofkeuze voor genoemde gelijkenis past in Klafki's zienswijze of niet. Geef vervolgens je mening over de waarde van criteriumvragen voor je werk als docent GL;
- Ontwerp met behulp van het model Elementariseren een leeromgeving over een onderwerp uit het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing. Breng dit ontwerp in praktijk en reflecteer op je ervaringen.

Tot slot

In dit hoofdstuk 'Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen' gaat de aandacht eerst uit naar de grondslag van elementariseren. Deze moet worden gevonden in het denken van de onderwijskundige Wolfgang Klafki. Vanuit een analyse van de Duitse onderwijssituatie met overbelaste leerplannen midden vorige eeuw kwam hij tot een nieuwe vormingstheorie: de theorie van de categoriale vorming. In deze theorie bracht hij twee vigerende theorieën samen: de theorie van de materiële vorming en de theorie van de formele vorming. Het probleem van de overbelaste leerplannen loste Klafki op met zijn keuze voor elementariseren, waarin het niet gaat om het overdragen van encyclopedische kennis maar om exemplarische (essentiele) leerstof voor het vakgebied met vormingswaarde voor de leerling. De godsdienstpedagoog Karl Ernst Nipkow ontwikkelde vervolgens op de theorieën van Klafki een model Elementariseren met vijf dimensies voor het inrichten van leeromgevingen. In lijn met het ontwerp van Nipkow en Schweitzer ontwikkelde daarna godsdienstdidacticus Johan Valstar met enkele accentveranderingen voor het Nederlandse godsdienstonderwijs het model Elementariseren met zes dimensies. In een voorbeeldontwerp van een leeromgeving rond de gelijkenis van de verloren zoon is het model Elementariseren van Valstar zodanig toegepast, dat dit handvatten geeft voor de lespraktijk.

Literatuur en bronnen

Büttner, G. (2019). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Einführung in die Praxis.* Stuttgart: Calwer Verlag.

Fokkelman, F., (1995). Vertelkunst in de bijbel. Een handleiding bij literair lezen. Zoetermeer: Boekencentrum.

Klafki, W. (1964). *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.* Weinheim: Julius Belz, 4e ergänzte Auflage.

Kuindersma, H. (2008) Van kindervragen naar kindertheologie. Een introductie van een nieuw godsdienstpedagogisch concept. In: *Praktische Theologie,* 35 (1). p. 5-18

Kuindersma, H. (2019). Onder constante constructie. Hoe Duitse leerplannen religieuze educatie zich blijven ontwikkelen. In: *Narthex,* 19 (2) p. 40-45.

Kuindersma, H. en Hermanus-Schröder, S. Een interreligieus kerstproject over de moeders Maria in de Bijbel en Mirjam in de Koran. [website Thomas] Geraadpleegd via: https://www.kuleuven.be/thomas/page/mededelingen/view/263548/

Nipkow, K.E. (1986). Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia – Überlieferung. In: Braunsweig: *Braunschweiger Beiträge.* (3), p. 3-14.

Nouwen, H. (2011). Eindelijk thuis. *Gedachten bij Rembrandts 'De terugkeer van de verloren zoon'.* Amsterdam: Terra- Lannoo.

NZV (z.d.) Model Elementariseren (Nl) jpg. Geraadpleegd via: http://www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/17/1241/200/nieuws/model+elementariseren+nljpg.html.

Raes, S. & Roebben, B. (2015), Jongerentheologie in de voetsporen van kindertheologie? In: *Handelingen,* 42 (4) p. 27-35.

Schweitzer, F., Haen, S., Krimmer E., (2019) *Elementarisierung 2.0 Religionsunterrich vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Snoek, H. (2010), *Een huis om in te wonen. Uitleg en interpretatie van de Bijbel.* Kampen: Kok.
Stoppels, S., (2019) Het hoge woord in de Lage landen. Introductie. In: Stoppels, S., Barnhoorn, F. en Schol – Wetter, A – M. (2019), *De Bijbel in Nederland. Reflecties over het gebruik van de Bijbel in kerk en cultuur.* Haarlem: Nederlands Bijbelgenootschap, p. 9 – 20.
Studiebijbel (2008), Heerenveen: Jongbloed.
Thijs, J. (red.). (2008). Gelijkenis van een vader met twee zonen (Lucas 15, 11-31. [website Thomas] Geraadpleegd via https://www.kuleuven.be/thomas/page/bijbelfiche-gelijkenis-van-een-vader-met-twee-zonen/
Valstar, J. G. en Kuindersma, H. (2008), *Verwonderen en Ontdekken. Vakdidaktiek godsdienst primair onderwijs.* Amersfoort: Kwintessens.
Valstar, J., Willems M., Kuindersma, H., Borré, C., Büttner, G. (2015). *God is buiten de tijd. Kindertheologisch leren kijken.* Amersfoort: Kwintessens.
Van As, A. (2013), Kijken naar leerlingen in ontwikkeling. In: Van den Berg, B., Ter Avest, I. en Kopmels, T. (2013), *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs.* Bussum: Coutinho.
Van Biert, M. & Van Buit, P. (2010), Bijbel als Basis, 1 vmbo, p. 47 – 58 (Thema Gelijkenissen).
Van Dijk-Groeneboer, M., (2017), *Leren en leven vanuit je wortels. Religieuze educatie voor iedereen*, Tilburg: Tilburg University.
Van Gelder, L. (1972) (1972), *Didactische Analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

17. Interlevensbeschouwelijke dialoog!? De leraar godsdienst/levens-beschouwing maakt het verschil

Kris Vanspeybroeck

Inleiding

Elke leraar wordt uitgedaagd om zich te verhouden tot de diversiteit bij leerlingen, klasgroepen en ouders. In een eerste fase schetsen we aan de hand van de onderzoekers Ely en Thomas drie diversiteitsperspectieven. We lezen deze als reflectiekader voor leraren waarbij onze aandacht uitgaat naar doelen (*why*), aanpak (*how*) en resultaten (*what*) van omgaan met diversiteit in klas- en schoolcontext.
In het tweede deel focussen we op de vraag van waaruit de leraar godsdienst/levensbeschouwing (GL) via de interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) gestalte kan geven aan de doelen van het paradigma 'integreren en leren' zoals Ely en Thomas deze omschrijven. De leraar GL ontwikkelt levenslang expertise in het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Onze aandacht gaat in dit hoofdstuk uit naar twee sleutelvoorwaarden of grondhoudingen. Deze benoemen we enerzijds als *open ruimte* en anderzijds als *dubbel toebehoren*.

1. Drie perspectieven rond omgaan met diversiteit

In de literatuur worden verschillende diversiteitsperspectieven onderscheiden. We maken gebruik van het managementonderzoek van de Amerikaanse onderzoekers Ely en Thomas (1996). Ze beschrijven drie paradigma's die historisch gegroeid zijn en nu naast elkaar bestaan in onderwijs. Samen met een korte beschrijving evalueren we elk perspectief.

1.1. Het Discrimination-and-Fairness-*perspectief (D&F-perspectief)*

De doelen of de *why* van dit eerste perspectief vinden we terug in de naamgeving: het voorkomen van discriminatie en het streven naar een gelijke behandeling. Rechtvaardigheid wordt bereikt door het weerspiegelen van de diversiteit. In de klas en school wordt iedereen met respect en gelijk behandeld. Hierbij ontstaat een klas- of schoolklimaat waarin er weinig tot geen ruimte is voor verschillen. Diversiteit heeft in dit paradigma geen meerwaarde. Vanuit dit perspectief zal men de verschillen niet meenemen in het leerproces. In de literatuur wordt dit perspectief omschreven als

een kleurloos perspectief. Wanneer iedereen gelijk is, speelt kleur immers geen rol.

Welke mogelijkheden en valkuilen zien we bij het aanwenden van het D&F-perspectief? Positief is dat door te streven naar gelijkheid het remmend kan werken tegen de effecten van discriminatie van minderheden. Het gaat uit van een harmonieus mensbeeld waarbij 'we allemaal dezelfde zijn', of sterker nog 'we allemaal hetzelfde wensen'. In werkelijkheid stuurt dit perspectief naar aansluiting bij de dominante cultuur. Het exclusief voorop stellen van één identiteit is naar onze inschatting minder kleurloos, maar veeleer eenkleurig.

1.2. *Het* Acces-and-Legitimacy-*perspectief (A&L-perspectief)*

Vervolgens is er het *Acces-and-Legitimacy*-perspectief. Het doel vanuit dit perspectief is om meer toegang te krijgen tot superdiverse studenten en op die manier te streven naar erkenning en groei. Zo kan een school bijzondere aandacht hebben voor leerlingen met een migratieachtergrond en om deze aan te spreken leraren met een gelijkaardige migratieachtergrond aanwerven. Dit perspectief ontplooit zich kleurrijk of via multiculturalisme.

Wat te denken van dit perspectief? Deze benadering heeft aandacht voor de verschillen en de nutswaarde van diversiteit. We zien twee mogelijke valkuilen. Vooreerst is er de kans dat het kleurrijk perspectief niet doordringt in de schoolstructuur en -cultuur. In bepaalde lagen (bij een hiërarchische schoolstructuur) of bij bepaalde groepen (bij een horizontale schoolstructuur) blijft een dominante of eenkleurige cultuur heersen. Een ander risico is dat de kleurrijke uitwerking zich beperkt tot de aanwezigheid van diverse éénkleurige groepen. De kloof tussen de verschillen blijft groot en we worden geconfronteerd met een situatie van separatie en mogelijks segregatie. Het nastreven van een multiculturele leerlingen- en lerarenpopulatie in de school is nog geen garantie voor dialoog en wederzijdse integratie. Dat brengt ons bij het volgende perspectief.

1.3. *Het* Integration-and-Learning-*perspectief (I&L-perspectief)*

Vanuit het derde perspectief wordt diversiteit gezien als bron voor ontwikkeling en leren. Vanuit het besef dat de aanwezigheid van diversiteit niet voldoende is, vindt er dialoog plaats tussen diverse mensen en groepen en ontstaat er integratie van perspectieven en leefwerelden. Dit alles geeft aanleiding tot het herdefiniëren van missie, visie, kernwaarden en evolutie van de schoolcultuur.

Wat zijn mogelijke gevolgen van dit perspectief? Bij veranderingsprocessen is het belangrijk om aandacht te hebben voor de uiteenlopende belangen. Het doorzetten van dit derde perspectief kan tegenreacties oproepen vanuit de meerderheidsgroep. Dit kan aanleiding geven tot het verlagen van de tevredenheid en het vergroten van de kans om de school te verlaten. Tegelijk suggereert onderzoek dat vooral het I&L-perspectief bijdraagt tot de meest positieve leer- en werkuitkomsten. Het overstijgt de twee vorige paradigma's door paradoxaal zowel de gelijkwaardigheid (eerste perspectief) als de waarde van verschillen (tweede perspectief) te erkennen. Vanuit dit paradigma ervaart men hoe men samen klas en school vormt mét de aanwezige verschillen en niet ondanks deze verschillen (Gündemir, 2018, pp. 235-261). Een belangrijke hefboom om de doelen van dit derde perspectief te bereiken is de *dialoog*. Hoe dit perspectief opgenomen kan worden door de leraar GL via een interlevensbeschouwelijke dialoog geeft zeker stof tot nadenken.
Tabel 1 geeft het overzicht van de drie perspectieven op diversiteit.

Tabel 1. Drie perspectieven op diversiteit vanuit Why, How en What

Why?	How?	What?
Discrimination-and-Fairness-perspectief Discriminatie-en-gelijke-kansenperspectief	Iedereen is gelijk(waardig) = Kleurloos Diversiteit heeft geen meerwaarde, centraal staat de heersende cultuur = Eenkleurig	Streefcijfers of quota in verband met doelgroepen nastreven Assimilatie aan de dominante cultuur
Acces-and-Legitimacy-perspectief Toegang-en-legitimiteitperspectief	Verschillen hebben een nutswaarde voor de groei van de school = Kleurrijk of multiculturalisme Diversiteit dringt beperkt tot niet door in de school = Kleurrijk aan de basis, eenkleurig aan de top	Toegang krijgen tot superdiverse samenleving Afspiegeling van de superdiverse samenleving bij leraren en leraren
Integration-and-Learning-perspectief Integreren-en-lerenperspectief	Diversiteit als bron voor leren = Interculturalisme De dialoog tussen verschillende gezichtspunten wordt actief gestimuleerd = Dialogaal	Gelijkwaardigheid en verschillen Deel of lid zijn van de klas/school, met onze verschillen en niet ondanks onze verschillen

2. Sleutelvoorwaarden voor een interlevensbeschouwelijke dialoog

Zoals in de inleiding aangegeven zoomen we vanaf nu in op de leraar GL. Deze leraar heeft volgens het geactualiseerde Vlaamse leerplan r.-k. godsdienst (2019) drie basisdoelen voor ogen. Samen met de levensbeschouwelijke groei van de leerling is er tegelijk aandacht voor de christelijke traditie en de (levensbeschouwelijke) diversiteit. Het streven naar deze vakdoelen, en bij uitbreiding de doelen van het I&L-perspectief, gebeurt in heel uiteenlopende klascontexten en met diverse ingrediënten. Maar van waaruit werken we naar deze doelen? Welke grondhoudingen zijn richtinggevend? Op basis van praktijkervaringen met Brusselse studenten, gesprekken met collega's en literatuur maken we een synthese waarbij we de grondhoudingen open ruimte en dubbel toebehoren voorstellen en uitdiepen. In de praktijk zijn de grondhoudingen open ruimte en dubbel toebehoren tegelijk aanwezig. Omwille van de leesbaarheid leggen we beide na(ast) elkaar. We verhelderen telkens wat deze wel en niet betekenen en geven een aanzet voor verdere (praktijk)uitdieping.

3. Leraar GL vanuit een grondhouding van open ruimte

Volgens de neuropsychiater Boris Cyrulnik durven sommige ongelovigen niet nadenken over een god die hen niet interesseert en worden bepaalde theïsten kwaad om een woord dat verkeerd valt (naar Cyrulnik, 2018, p. 179). Waar vinden beiden elkaar? Ze zijn het eens met degenen die volgens hun leefwereld denken, maar zijn het oneens of demoniseren de anderen die ze niet kunnen begrijpen (Cyrulnik, 2018, p. 113). Ze beschouwen elk ander geloof als ongeloof (Cyrulnik, 2018, p. 60) of ze geloven dat er maar één waarheid bestaat: hun eigen waarheid.

We zien tegelijk (on)gelovigen met een andere houding. Er zijn (on)gelovigen die te maken krijgen met verschillende levensvisies en deze diversiteit aan inzichten positief waarderen. Hoe komt dat? Volgens Cyrulnik staat bij mensen die veilig gehecht zijn hun eerste geloof open voor andere geloven (Cyrulnik, 2018, p. 200), andere verhalen, andere denkkaders. Deze interpretatie brengt ons bij de grondhouding van open ruimte.

3.1. Omschrijving van de grondhouding van open ruimte

Met open ruimte bedoelen we een grondhouding die levenslang in ontwikkeling is en gevoed wordt vanuit vertrouwen en liefde. Deze grondhouding veruitwendigt zich via onbevangenheid, ontvankelijkheid, dankbaarheid, mildheid, generositeit, humor, … en draagt zo bij aan de groei van open ruimte bij zichzelf, de ander(en) en in de (interlevensbeschouwelijke) dialoog tussen mensen.

Iemand kan op de ander gericht zijn vanuit een kleine open ruimte, bijvoorbeeld uit angst of ongeduld, maar kan ook op de ander gericht zijn vanuit een grote open ruimte, bijvoorbeeld uit vertrouwen of liefde. Volgens de Dalai Lama zijn we allemaal gebaat bij onvoorwaardelijke liefde voor de hele mensheid, voor alle bewuste wezens, ongeacht hun houding tegenover ons. Zo vertelt hij tijdens een ontmoeting met aartsbisschop Desmond Tutu: "Je kunt je verzetten tegen de daden van je vijand, maar ze blijven liefhebben als broers en zussen" (Dalai Lama en Tutu, 2017, pp. 85-86). De gulden regel "Behandel anderen dus steeds zoals je zou willen dat ze jullie behandelen" (Mt. 7,12) is terug te vinden in alle levensbeschouwingen en nodigt uit tot een samenleven vanuit een grondhouding van liefde, barmhartigheid, compassie of open ruimte (naar Schmidt, 2008).

De grondhouding open ruimte komen we op het spoor via levensverhalen. Zo vertelde een moeder die haar zoon verloren had door een verkeersongeval over de moord van hun tweede kind. In Iran krijgen nabestaanden een soort van vergelding voor het aangedane leed door aanwezig te zijn bij de terechtstelling door ophanging van de dader. Via de beelden zien we hoe deze moeder bij de aanvang van de executie de dader een slag op zijn kaak geeft en vervolgens de strop van zijn nek verwijdert. Ze vertelt dat ze vooraf vanuit een droom tot het inzicht kwam niet te willen kiezen voor vergelding, maar wel voor vergeving. Deze keuze vanuit een grondhouding van open ruimte had ze vooraf doorgesproken met haar man[1].

Een ander voorbeeld geeft Mohamed El Bachiri, een Marokkaanse Belg, moslim en inwoner van Molenbeek. Hij is tegelijk de man van Loubna Lafquiri, zijn grote liefde en moeder van zijn kinderen, die op 22 maart 2016 bij de aanslagen in Brussel om het leven is gekomen. Als eerbetoon aan zijn vrouw buigt Mohamed het leed dat hem is aangedaan om en brengt hij een boodschap van liefde en medemenselijkheid. Het getuigenis van Mohamed El Bachiri 'De jihad van de liefde' (El Bachiri, 2017) en 'De odyssee van Mohamed' (El Bachiri, 2019) is een voorbeeld van leven vanuit de grondhouding van open ruimte. De boeken en de TED-talk worden in lessen godsdienst besproken en zijn op die manier vormend voor de open ruimte van leerlingen.

Kenmerkend voor een grondhouding is dat je er levenslang in kan groeien. Deze groei vinden we bijvoorbeeld terug bij Nelson Mandela. Mandela was jong toen

1 De reportage kan bekeken worden via TheLipTV (2014).

hij de gevangenis in ging, jong en bloeddorstig zou je kunnen zeggen. Hij leidde de gewapende vleugel van zijn partij, het ANC. Hij heeft zevenentwintig jaar in de gevangenis gezeten. Volgens Tutu waren die jaren nodig. De gevangenis heeft hem geholpen om edelmoediger te worden en naar de andere kant te willen luisteren. Zonder die vele jaren hadden we waarschijnlijk nooit die onbaatzuchtige Nelson Mandela gekend vol open ruimte (Tutu, 2017, p. 54).

3.2. Interlevensbeschouwelijke dialoog vanuit een grondhouding van open ruimte

Via een interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) kunnen we de open ruimte in de praktijk brengen. Volgens de godsdienstfilosoof John Caputo zijn er twee manieren om een ILD aan te gaan: de voorwaardelijke en de onvoorwaardelijke. In de voorwaardelijke dialoog zeggen we: ik ga de dialoog aan vanuit mijn eigen ideeën, waar ik sterk in sta. Ik wil mijn aannames – onder mijn condities – in vraag stellen (naar Caputo, 2017, p. 103). Caputo vergelijkt het met een ruilbeurs waarbij we de randjes van elkaars geloof of levensvisie aftasten. Deze dialoog streeft naar controle, overzicht en bevestiging. Het voorziet zich van een voorwaardelijk open einde. Het vergroot de cirkel in een poging anderen daarin in te sluiten, zonder bereid te zijn de cirkel te veranderen (Caputo, 2017, p. 104). Waar geloofswaarheden geslotener worden, trekken mensen zich terug in de loopgraven, bloeit het fundamentalisme en verdwijnt het onderzoeken (naar Caputo, 2017, pp. 109-110).

Volgens Caputo hebben we een andere dialoog nodig die meer risicovol en uitdagend is. Hij geeft de voorkeur aan 'dialogen van hoop', waarin we onze hoop en onze dromen delen in een poging om elkaar te bemoedigen (2017, p. 110). Het doel van de ILD is de ontmoeting met de ander als ander. De enige universaliteit die Caputo aanvaardt is de universaliteit van het verschil (Caputo, 2017, p. 111).

Vanuit een grondhouding van open ruimte hoef ik mij niet te spiegelen aan de ander, maar gaat de ander mij vooraf en heb ik te leren van de ander. Tegelijk stel ik vanuit de grondhouding van open ruimte mijn voorstellingen, beelden en visies van mezelf en de ander in vraag. Doorheen de ILD zijn leerlingen en leraar (onder)zoekende met de (onder)zoekenden en vragende met de vragenden. Het cultiveren van een grondhouding van open ruimte doet gesloten zekerheden en fundamentalisme wankelen en geeft kansen aan levensbeschouwelijk onderzoeken (Caputo, 2017, p. 110) en niet-wetend weten (naar Caputo, 2017, p. 115).

3.3. De grondhouding van open ruimte is geen neutrale ruimte

Stuurt deze grondhouding aan op een neutrale leeromgeving? Wat te denken van een school die opteert voor een optimale leeromgeving die krachtig moet zijn en uitgaat van diversiteit als de norm en hierbij vertrekt van het neutraliteitsbeginsel om de leeromgeving zo universeel mogelijk in te richten? Tegenstrijdig met een superdiverse onderwijscontext is het onbehagen en onvermogen om te spreken vanuit een levensbeschouwelijke dimensie. Deze zwijgspiraal uit zich bijvoorbeeld in hoe men zich excuseert voor zijn levensbeschouwelijk verleden of hoe men bepaalde muziek – zoals het Stabat Mater van Pergolesi – en rituelen – zoals een stiltewandeling vanuit een kerk – interpreteert als universeel en niets te maken hebbend met religie. Een bepaalde neutraliteit heeft het moeilijk om open ruimte te creëren voor de levensbeschouwelijke dimensie en voor de diverse, particuliere levensbeschouwingen in klas en school. Men heeft het over respect voor de ander 'ongeacht' zijn levensbeschouwing, cultuur,... We hernemen de vraag of dit neutraliteitsbeginsel niet eerder éénkleurig is in doelen en uitwerking.

Vanuit een I&L-perspectief stellen we kritische vragen bij het aanbieden van een neutrale of onverschillige leeromgeving. Volgens de Iraans-Amerikaanse psychologe Emily Esfahani moeten mensen het zelf maar uitzoeken en dat kan een groot probleem zijn. Daarom vindt ze dat "de samenleving de plicht heeft gezonde culturen van betekenis te stichten – vooral op de school. Dat is de plaats en leeftijd waarop jongeren gaan nadenken over betekenis" (Esfahani, 2018). Een pleidooi dat we ook vinden bij Matthieu Ricard, de vertaler van de dalai lama: "In een rechtvaardige samenleving moet het onderwijs dat die samenleving ondersteunt eensgezindheid tonen als het gaat om de schadelijkheid van geweld en discriminatie en het nut van vriendelijkheid, rechtvaardigheid en verdraagzaamheid. In de praktijk bieden talrijke leraren jongeren herkenningspunten en eveneens universeel aanvaarde bronnen van inspiratie, waardoor ze zich in hun bestaan kunnen oriënteren" (Ricard, 2015, p. 585). Gelijkaardige vragen stelt de burgemeester van Amsterdam, Femke Halsema: "Door welke idealen willen wij ons laten inspireren? Wat houden wij de mensen – en dan vooral jongeren en migranten – voor als een lichtend voorbeeld?" (Halsema, 2018, p. 59).

3.4. Praktijkperspectieven voor een grondhouding van open ruimte

Een kenmerk voor een grondhouding is dat men levenslang kan oefenen of er zich steeds meer in perfectioneren. Illustratief was het voorbeeld van Nelson Mandela, maar hoe kunnen we dat via onze praktijk opnemen? We beperken ons tot drie mogelijke suggesties als inspiratie voor de praktijk.

- Leren lezen van Bijbel- en religieuze verhalen als open verhalen

In lijn met eerder geciteerde auteurs is het voor schrijver en cultuurfilosoof Kris Pint belangrijk om de diversiteit van de culturele verbeelding niet verloren te laten gaan. Hoe minder unieke verhalen, beelden en praktijken we overhouden, hoe weerlozer we immers zijn; overgeleverd aan de weinige verhalen en praktijken die ons nog resten (Pint, 2017, p. 19). Verhalen uit de levensbeschouwelijke tradities zijn volgens de exegeet Peter Schmidt geen dode materie, maar wisselen van betekenis al naargelang de evolutie van het leven. De rijkdom van een tekst kan men niet ontsluiten door deze vast te pinnen op eenzelfde betekenis. We betreden hier het veld van de hermeneutiek of interpretatie. Een dialoog tussen Bijbelverhalen en leerlingen met aandacht voor open ruimte geeft kansen aan de levensbeschouwelijke groei. Bijbelse verhalen – en bij uitbreiding verhalen uit levensbeschouwelijke tradities - kunnen volgens Ramsey functioneren als *disclosure*-verhalen of open verhalen, en kunnen zo leerlingen en leraren in hun context aanspreken (Schmidt, 2008, pp. 36-37). Het groeien in open ruimte bij het lezen van (Bijbel)teksten vinden we mooi verwoord in de gids voor de leraar r.-k. godsdienst: “God verschijnt niet in de letter van de tekst, maar openbaart zich in de ruimte tussen de tekst en telkens nieuwe generaties van lezers” (Erkende Instantie, 2019, p. 21).

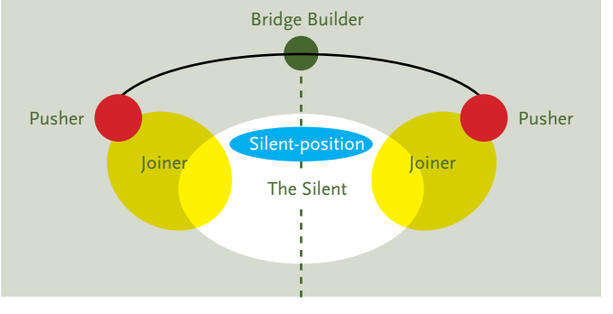
- Groeien in de deugd van de hoop

Een tweede mogelijke invalshoek is het groeien in de deugd van de hoop. Hoewel hoop – zoals geloof en liefde – je overkomt, kan je er veel voor doen. Martha Nussbaum, een van de beroemdste filosofen op dit moment, geeft aan dat een groot deel van haar studenten en academische collega’s walgen van president Trump en zijn aanhangers. Ze beschouwen hen niet als volledig menselijk, en kunnen hun daden niet los zien van de mensen daarachter. Indien we ertoe komen om de hoop op groei van medemensen open te houden, zullen we wel geloven in een betere toekomst, en het soort liefde kunnen opbrengen dat ons in staat stelt om mogelijkheden tot samenwerking en leren op te merken (naar Nussbaum, 2018, p. 210). De filosofie toont ons hoe we onze vijanden kunnen respecteren, maar niet hoe we hen kunnen liefhebben. Daarvoor hebben volgens Nussbaum velen van ons de kunsten en ook religie nodig (Nussbaum, 2018, p. 222).

- Inzetten van ‘leiderschap van het stille midden’ bij (de)polarisatie

Een derde insteek ontlenen we aan de verwerking van de ideeën van de filosoof Bart Brandsma (2016) rond depolarisatiemanagement door de Expertise-Unit Sociale Stabiliteit (ESS) (2019). Polarisatie behoort tot de samenleving en dus ook tot onze klassen. Het is kenmerkend voor polarisatie dat enerzijds de feiten en argumenten steeds minder belangrijk worden en dat anderzijds de gevoelens aan belang winnen en stevig kunnen oplopen. Volgens Brandsma zullen leerlingen in de klas hierbij diverse rollen opnemen. Voor de leraar GL is dit een complex en uitdagend gegeven waarbij hij niet in de valkuil wil trappen van het bestrijden (door de discussie of het conflict aan te gaan met de pusher en de joiners) of ontkennen (door de neutrale bruggenbouwer eenzijdig te erkennen) van de polarisatie. Bij (toenemende) polarisatiedruk komt het stille midden steeds meer onder druk te staan en wordt diegene die niet kiest (soms) geduwd in de rol van de zondebok.

Hoe kan deze vaak vergeten groep of de positie van het stille midden groeien via een grondhouding van open ruimte? De leraar kan dit stille midden versterken door een ‘leiderschap van het midden’. Wat bedoelt de expertise-unit met deze nieuwe rol bij polarisatie? Dit leiderschap is empathisch, stelt zich luisterend op en is in staat om een stap terug te zetten. “Het is een positie die niet afgrenst en moraliseert, maar uitnodigt en zonder oordeel een luisterend oor biedt aan mensen. De woorden herkenning en erkenning staan dan centraal” (Expertise-unit, 2019, p.17). In plaats van neutraliteit is een open inbreng nodig. Het eigen open verhaal is dan van groot belang. Een mooie uitdaging voor deze leraar in dat midden bestaat erin om de tegenstellingen niet te willen rijmen, maar leerlingen uit te nodigen het bindende vraagstuk te verkennen. Dat laatste loopt al vooruit op een mogelijk praktijkperspectief voor wat we nu zullen leren kennen als de dynamiek van dubbel toebehoren.



Figuur 1. Naar het model Polariseren en depolariseren, Brandsma, 2016, p.39

4. Leraar GL vanuit een grondhouding van dubbel toebehoren

Hoe belangrijk ook, een grondhouding van open ruimte is niet voldoende. Het gestalte geven aan een dialoog vraagt tegelijk om een tweede grondhouding die we met de woorden van Paolo Dall' Oglio uitdrukken als dubbel toebehoren.

4.1. Omschrijving van de grondhouding van dubbel toebehoren

Paus Franciscus maakt tijdens een interview het onderscheid tussen leven in een laboratorium en het leven op de grens. Volgens de paus is er altijd het risico zich terug te trekken of op te sluiten in een laboratoriumsituatie. Eigen aan deze situatie is dat men de problemen aanpakt door ze los van de oorspronkelijke context naar huis mee te nemen om ze te temmen. Hiertegenover plaatst de paus het beeld van de grens. "Het is noodzakelijk dat wie aan cultuur doet, ingebed is in de context waarin hij werkt en waarover hij reflecteert. [...] Je moet de grenzen niet mee naar huis nemen, je moet in het grensgebied gaan leven en daar moedig blijven" (Spadaro, 2013, p. 890). Tijdens een bezoek aan het Vatican Observatory Foundation moedigde de paus wetenschappers aan om 'de grenzen op te zoeken', niet alleen geografisch maar ook existentieel. Vanuit deze oproep zal de Brusselse scholengroep van de jezuïeten een project realiseren tegen september 2021 met een schoolgebouw en sociale woningen in een buurt die als moeilijk wordt beschouwd: Molenbeek. De school wordt toegewijd aan Egied van Broeckhoven, een priester-arbeider die in Kuregem werkte en er overleed na een werkongeval. Van Broeckhoven illustreert een grondhouding van dubbel toebehoren door te leven, werken en op weg te gaan met mensen in de buurt.

De theoloog en wetenschapper Raimon Panikkar beschrijft dubbel toebehoren via de metafoor van het venster (Colpaert, 2007). Elk van ons kan zich bewust worden van het eigen venster en dat van de ander waardoor we naar de wereld kijken. Dit besef kan volgens Panikkar aanleiding zijn voor twee ontdekkingen: "Ik ontdek dat de ander, mijn buurman, niet dezelfde wereld ziet als ik. Maar ik ontdek ook dat ik niet de hele wereld zie. Ik hoor de ander iets vertellen over de wereld, de realiteit, over wat hij door zijn venster ziet en ik niet. En dan zeg ik: de wereld is nog veel mooier dan ik dacht. Ik dacht dat ik alles zag en nu vertel jij dat er meer is. Dat hoeft voor mij niet. Maar het is een uitdaging" (Colpaert, 2007, pp. 82-83). Volgens Panikkar is deze uitdaging het begin of de basis voor de ILD.

Vanuit deze twee metaforen omschrijven we dubbel toebehoren als een grondhouding waarbij verschillen niet worden toegedekt (relativisme) of opgeblazen (diabolisering). Dubbel toebehoren heeft zowel aandacht voor de verbinding (toebehoren) als voor het verschil (dubbel).

4.2 Interlevensbeschouwelijke dialoog vanuit een grondhouding van dubbel toebehoren

Steeds terugkerende valkuilen in de confrontatie met diversiteit zijn dus het relativeren of erger nog het diaboliseren van de ander. Dall' Oglio ervoer hoe deze zowel terug te vinden zijn vanuit moslimzijde, als vanuit het Westen. Hiertegenover plaatst hij de grondhouding van dubbel toebehoren. Hij stichtte als jezuïet in het Syrische klooster van Mar Moussa een interreligieuze gemeenschap. Voor zijn bijdrage aan de interreligieuze dialoog kreeg hij een eredoctoraat aan de KU Leuven. Sinds een bemiddelingspoging in 2013 tussen de strijdende partijen in de Syrische burgeroorlog is hij verdwenen.

Wat verstaat hij onder dubbel toebehoren? Voor hem betekent het dat "het erom gaat deel te hebben aan de manier waarop moslims de wereld ervaren" (Dall' Oglio, 2016, p. 33). Iets verder schrijft hij: "Anders gezegd ik ervaar hoe Jezus die in mij leeft, aangezet door de naastenliefde, de islam ontmoet in al zijn dimensies" (Dall' Oglio, 2016, p. 34). En verderop: "Als ik de betekenis van dit dubbel toebehoren probeer samen te vatten, dan zou ik zeggen dat het plaatsvindt in de contextgebonden en existentiële dynamiek van verdieping en overstijging van elke belichaming van een vastgelegde identiteit" (Dall' Oglio, 2016, p. 51). Elders schrijft hij: "Zelf dialogeer ik voor alles vanuit een oprechte nieuwsgierigheid. Ik ben werkelijk gedreven om de eigenheid van de persoon die ik voor me heb, met wie ik op hetzelfde bankje zit, beter te verstaan. Hij is me al op voorhand dierbaar en ik ben er zeker van dat hij door wat hij zegt, door zijn ervaring, me een nieuwe glimp laat zien, een ander facet van de Ene waarnaar ik op zoek ben en waarvan ik zeker ben dat Hij geïnteresseerd is in de persoon die ik ontmoet. Hij bekommert zich om mij door de ander en om de ander door mij" (Dall' Oglio, 2016, p. 145).

4.3 Praktijkperspectieven voor een grondhouding van 'dubbel toebehoren'

Ook deze grondhouding kan zich verder ontplooien via uiteenlopende praktische wegen. We beperken ons tot drie suggesties.

- Oefenen rond een Growth Mindset

De neurowetenschapper Iris Sommer verwijst naar twee snelheden in ons denken. Het eerste systeem vraagt geen actieve aandacht en werkt onbewust en zeer snel.

Zij pleit ervoor om vooral het tweede systeem ofwel het denken met aandacht te trainen. Vooroordelen zijn eigen aan het eerste denken, maar deze kunnen vanuit het tweede systeem uitgroeien tot oordelen. Volgens haar kan iedereen daarop trainen. Het contact met India was een manier om haar wereld te vergroten. “Maar je hoeft geen 7000 kilometer te vliegen om je wereld te verruimen. Maak een gerecht klaar dat je nog nooit hebt gegeten. Luister naar muziek die je normaal nooit beluistert. Spreek met iemand af uit een andere cultuur en luister naar zijn ervaringen. Er zijn zo veel verschillende manieren om naar de wereld te kijken. Onze leermeesters in die ontwikkeling zijn alle mensen om ons heen” (Sommer, 2018, pp. 254-255). Het gaat haar om die Growth Mindset: “door je wereld uit te breiden, wordt je waarneming ruimer. Je ziet en hoort wat je weet. Weet je meer, dan zie je en hoor je ook meer. Er gaat dan een wereld voor je open” (Van Baars, 2018, p. 15).

- Moedig omgaan met spanning en controverse

De grondhouding van dubbel toebehoren erkent dat het verschil best spannend en lastig kan zijn. Volgens politiek filosofe Chantal Mouffe wordt te weinig waarde gegeven aan tegenstellingen en conflict. Deze worden als onwenselijk of bedreigend ervaren. Daarmee verdwijnen ze niet. Ze gaan onderhuids en nemen verder toe. Verschillen en conflicten kunnen in haar agonistisch model deel uitmaken van een klasklimaat dat open en pluralistisch is (Van Alstein, 2018, p. 73). Dit perspectief vinden we terug in de gids voor de leraar r.-k godsdienst: “De hermeneutische ruimte waarin we de leerlingen brengen is de ruimte waarin zij een soort spanning beleven tussen het aangebodene in de vorm van sterke goed geïnformeerde interpretaties van de werkelijkheid en hun eigen opvattingen en weten” (Erkende Instantie, 2019, p. 17). Deze grondhouding van dubbel toebehoren in de praktijk brengen vraagt moed, meer zelfs, stoutmoedigheid. Binnen het jodendom heeft, volgens theoloog Didier Pollefeyt, de mens het recht om God in vraag te stellen wanneer de menselijke waardigheid bedreigd wordt. In de Talmoedische traditie werd dit dynamisch soort geloof met het concept ‘chutzpah’ bedacht. Het dubbel toebehoren is niet gericht op sluitende antwoorden, maar wel op een voortschrijdende of verder strijdende dialoog. Dit vinden we terug bij vele Bijbelfiguren, o.m. bij de worsteling van Jacob met iemand (Gen. 32,25).

- Levensverhalen en literatuur als bron voor dubbel toebehoren

Met studenten lezen en bespreken we uiteenlopende levensverhalen om te oefenen in een grondhouding van dubbel toebehoren. We vermeldden eerder al voorbeelden van een dialogaal leven vanuit een christelijk-Bijbelse traditie met moslims. Een ander voorbeeld zijn de monniken van Tibhirine die bij het breder publiek vooral bekend zijn via de film ‘Des hommes et des dieux’. De aanleiding voor dit dubbel toebehoren was de verdediging en bescherming door de moslim Mohammed van de katholieke seminarist Christian voor een veldwachter. De volgende dag werd Mohammed dood aangetroffen. Een levenservaring waarover broeder Christian schrijft: “Door het bloed van deze vriend wist ik dat mijn verlangen om Christus te volgen een weg zou moeten vinden, vroeg of laat, om beleefd te worden in het land zelf waar ik het geschenk van de grootste liefde had gekregen” (De Kesel, 2019, p. 3). Dit zal zich uitdrukken door als abdijgemeenschap van Tibhirine biddend aanwezig te zijn in een moslimland als Algerije.

Er zijn natuurlijk inspirerende levensverhalen van dubbel toebehoren met andere levensbeschouwingen. De theoloog, filosoof en psycholoog Tomas Halik groeide op in communistisch Tsjechië en werd heimelijk tot priester gewijd. Na de val van het communisme werd hij adviseur van Vaclav Havel en Johannes Paulus II. Zijn vele boeken kunnen gelezen worden vanuit een dubbel toebehoren met mensen die zich ‘ongelovig’ noemen. Zo vertelt hij over de uitnodiging om een korte meditatie te geven voor de verzamelde Tsjechische parlementariërs en senatoren. Aan het eind verwijst hij naar het tafereel van het Lucasevangelie waarin Jezus, omringd door een menigte, door Jericho loopt en plotseling een hoofdambtenaar aanspreekt die hem zat te bespieden vanaf de takken van een vijgenboom. Zacheüssen zijn voor Halik geen onverbeterlijke en onverschillige individualisten, maar wel zoekend en nieuwgierig en tegelijk gericht op afstand en overzicht. Jezus verrast Zacheüs door hem aan te spreken bij zijn naam en naar zijn huis te gaan. Een grondhouding van dubbel toebehoren die niet gericht is op het leerling worden van Jezus. Het verhaal geeft enkel melding dat Zacheüs zijn leven verandert. Halik stelt zich de vraag: “Hoeveel (niet) politici, druk als ze zijn met het organiseren van hun medestanders of vechten tegen hun tegenstanders, zijn bereid om deze Zacheüssen te begrijpen, ‘hen’ bij hun naam te noemen, met hen kennis te maken?” (Halik, 2016, p. 21). Zacheüssen aanspreken is maar mogelijk voor wie niet op hen neerkijkt maar om hen geeft (vanuit de grondhouding van open ruimte), iemand die kan ingaan op wat zich afspeelt in die hoofden en harten (vanuit de grondhouding van dubbel toebehoren) (naar Halik, 2016, p. 21).

Een grondhouding van dubbel toebehoren is niet enkel terug te vinden via voorbeelden van ILD, maar toont zich eveneens in het omgaan met andere verschillen tussen mensen. Wat te denken van de andere Templetonprijswinnaar Jean Vanier die vanuit zijn samenleven met mensen met een beperking in de gemeenschap van de Ark en met oog voor de noden van onze wereld het Johannesevangelie (her)leest. Vanuit een houding van dubbel toebehoren leest hij bijvoorbeeld het verhaal van de voetwassing als een model van samenleven dat gericht is op "een lichaam waarin iedere persoon zijn onvervangbare plaats heeft, welke talenten of gebreken hij ook bezit, en waar ieder lid afhankelijk is van alle anderen" (Vanier, 2014, p. 231).

Er zijn ook boeiende voorbeelden te vinden van dubbel toebehoren tussen verschillende disciplines. Al te vaak worden geloof en wetenschap tegenover elkaar uitgespeeld. We verwezen eerder al naar het bezoek van Paus Franciscus aan 'the Vatican Observatory' op Castel Ganodolfo. Ook in de encycliek Laudato Si vinden we een expliciet pleidooi voor een houding van dubbel toebehoren. Wat te denken van volgende uitnodiging in tijden van groeiende zorg voor ons klimaat: "Wetenschap en religie kunnen elk vanuit verschillende benaderingen van de realiteit bijdragen tot een intense dialoog die vruchtbaar kan zijn voor beiden" (Paus Franciscus, 2015, p. 43). "Als we echt willen werken aan een ecologie die ons toelaat te herstellen wat we allemaal hebben vernield, dan mogen we geen enkele tak van de wetenschappen en geen enkele vorm van wijsheid terzijde laten, ook niet de religieuze met haar eigen taal" (Paus Franciscus, 2015, p. 44).

Tot slot

De lezer kan de grondhoudingen van open ruimte en dubbel toebehoren als utopisch interpreteren. Dat zijn ze ook, weliswaar in de dubbele betekenis van het woord. Enerzijds blijven de grondhoudingen een utopie in de betekenis van iets wat hier en nu niet volledig te realiseren of maakbaar is, maar tegelijk is het een utopie in de zin van grondhoudingen die niet blind zijn voor de complexiteit en soms ook moerassigheid van het professioneel leven.

Dit alles brengt ons terug bij stelling van de titel 'De leraar GL maakt het verschil'. Dat maken van de leraar is geen arbeiden gericht op (over)leven. Het is ook geen arbeiden dat duurzaam de wereld omvormt. Het is – om verder te gaan vanuit de driedeling van de filosofe Hannah Arendt (2011) – een handelen en spreken dat bijdraagt aan de creatie van zingeving. Deze leraar GL maakt het verschil vanuit een dialogaal handelen in een context van diversiteit. Twee grondhoudingen zijn hierbij richtinggevend: open ruimte en dubbel toebehoren.

Literatuur en bronnen

Arendt, H. (2011). *De menselijke conditie*. Amsterdam: Boom.

Brandsma, B. (2016) *Polarisatie. Inzicht in de dynamiek van wij-zij denken*. Schoonrewoerd: BB in Media.

Caputo, J. (2017). *Hopeloos hoopvol: Belijdenissen van een postmoderne pelgrim*. Middelburg: Skandalon.

Colpaert, M. (2007). *Tot waar de beide zeeën samenkomen: Verbeelding, een sleutel tot intercultureel opvoeden*. Tielt: Lannoo.

Cyrulnik, B. (2018). *God als therapeut: Waarom mensen zich hechten aan een god*. Tielt: Lannoo.

Dall Oglio, P. (2016). *Uit liefde voor de islam: In het voetspoor van de in Syrië vermiste jezuïet Paolo Dall' Oglio*. Antwerpen: Halewijn.

De Bijbel (2005). *De nieuwe Bijbelvertaling met deuterocanonieke boeken: Complete katholieke editie met inleidingen*. Leuven: Vlaamse Bijbelstichting.

De Kesel, J. (2019). Het wonder van de ontmoeting. *Pastoralia* 1(1), 3.

El Bachiri, M. & Van Reybrouck, D. (2017). *Een jihad van liefde*. Amsterdam: De Bezige Bij.

El Bachiri, M. & Van Reybrouck, D. (2019). De odyssee van Mohamed. Amsterdam: De Bezige Bij.

Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst. (2019). *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs: Geactualiseerde versie*. Brussel: Licap.

Expertise-unit Sociale Stabiliteit Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2019). *Inzicht in (de)polarisatie. Met de focus op de intocht van Sinterklaas*. Geraadpleegd van https://www.socialestabiliteit.nl/documenten/publicaties/2019/11/18/inzicht-in-depolarisatie-de-intocht-van-sinterklaas

Gündemir, S. (2018). Diversiteitsideologieën in organisaties: verleden, heden en toekomst. *Gedrag & Organisatie: Tijdschrift voor Sociale, Arbeids- en Organisatiepsychologie, 31*(3), 235-261.

Halik, T. (2016). *Geduld met God: Twijfel als brug tussen geloven en niet-geloven*. Zoetermeer: Boekencentrum.

Halsema, F. (2018). *Macht en verbeelding. Essay voor de maand van de filosofie*. Rotterdam: Lemniscaat.

Nussbaum, M. (2018). *Het koninkrijk van de angst: Een filosofische blik op angst als politieke emotie*. Meppel: Bariet Ten Brink.

Paus Franciscus. (2015). Geprezen zijt Gij! Over de zorg voor het gemeenschappelijk huis: Encycliek Laudato Si van paus Franciscus. Brussel: Licap.
Pint, K. (2017). *De wilde tuin van verbeelding: Zelfzorg als vrolijke wetenschap*. Amsterdam: Boom.
Ricard, M. (2015). *Altruïsme: De kracht van compassie* (M. Stoltenkamp, Vert.). Utrecht: Ten Have.
Schmidt, P. (2008). *Ongehoord: Christen zijn volgens de Bergrede*. Leuven: Davidsfonds.
Spadaro, A. (2013). Interview met paus Franciscus. *Streven: Cultureel maatschappelijk tijdschrift*, november 2013, 867-894.
TheLipTV. (2014, 19 april). Iran mother stops execution of son's killer [Videobestand]. Geraadpleegd van https://www.youtube.com/watch?v=cwh17osBCNI
Tutu, D., Dalai Lama & Abrams, D. (2017). *Het boek van vreugde* (L. Jansen, Vert.). Amsterdam: HarperCollins.
Van Alstein, M. (2018). *Omgaan met controverse en polarisatie in de klas*. Kalmthout: Pelckmans.
Vanier, J. (2014). *Het mysterie van Jezus in het Johannesevangelie*. Averbode: Altiora.
Van Baars, L. (2018, 27 december). Je kijkt niet met je ogen, maar met je hersenen. *De Morgen*, 15.

18. Leren door dialoog in het vak godsdienst/levensbeschouwing

Jochem Quartel

Leerdoelen

- Na het lezen van dit hoofdstuk kun je het belang van dialogisch leren verwoorden.
- Ook kun je de verschillende typen dialoog benoemen en uitleggen dat deze verschillende typen ieder om een eigen benadering en aanpak vragen.
- Verder kun je de diverse aspecten van de verstandelijke dialoog in het bijzonder omschrijven en deze toepassen in lessen.
- Tot slot ben je in staat de valkuil van 'geklets in de ruimte' te omzeilen.

Typen dialoog

We willen een samenleving waarin mensen elkaar respecteren en elkaar zien. Een samenleving met begrip voor de ander, voor diversiteit en verantwoordelijk burgerschap. We willen mensen die een waardige kijk op het leven hebben. Tevens vinden we het van belang dat mensen reflecteren op hun ideeën, keuzes en handelingen. Een vak zonder gesprek en ontmoeting met de ander, het andere en met zichzelf is dan ook ondenkbaar. Dialoog is onontbeerlijk. In de theologie en religiewetenschap, twee legitimerende disciplines van het vak, is altijd aandacht geweest voor de interreligieuze dialoog. In de literatuur over de interreligieuze dialoog komen grofweg vier verschillende typen dialoog naar voren (zie bijvoorbeeld Küster, 2003):

1. De dialoog van het leven;
2. De dialoog van het verstand;
3. De dialoog van het hart;
4. De dialoog met zichzelf.

Wat houden deze typen dialoog in en welke zouden we op welke manier kunnen gebruiken bij het vak godsdienst/levensbeschouwing?

1. De dialoog van het leven

De dialoog van het leven gaat over de vraag hoe we als mensen met verschillende religies en niet-godsdienstige levensbeschouwingen met elkaar kunnen samenleven. Deze vorm van dialoog krijgt bijvoorbeeld praktisch vorm door in een buurt of

een wijk een feest te organiseren waarbij mensen van verschillende achtergronden elkaar ontmoeten. De nadruk ligt hier op de praktijk, de open ontmoeting en het samenleven.

Als burger leef je in een samenleving die gekenmerkt wordt door een religieuze pluriformiteit. Het vak GL zou hier een bijdrage aan de burgerschapsvorming van de leerlingen kunnen leveren. Een mogelijkheid is bijvoorbeeld leerlingen in contact te brengen met jongeren met andere levensbeschouwingen dan hun eigen. Dat kan via internet, maar ook in levenden lijve; in de klas (door mensen uit te nodigen) of juist daarbuiten (door mensen op te zoeken). Organiseer uitwisselingsprojecten. Breng de jongeren met elkaar in contact, laat ze elkaar leren kennen en met elkaar optrekken. Laat ze hierover reflecteren. Hoofdzaak in de dialoog van het leven is de ontmoeting met de ander. Het gesprek kan over alles gaan en betreft niet noodzakelijk de kijk op het leven van de ander. Sterker nog: het gesprek behoeft niet het enige of het meest essentiële te zijn. Samen eten, sporten, spelen, enzovoort, voldoen ook, en zijn soms zelfs geschiktere manieren om samen te leven en elkaar te ontmoeten.

2. De dialoog van het verstand

Wanneer we spreken over de interreligieuze of interlevensbeschouwelijke dialoog, wordt vaak primair aan dit type dialoog gedacht. Deze intellectuele dialoog van het verstand wordt vaak op een academische wijze gevoerd op symposia, seminars en studie- en ontmoetingsdagen. Meestal betreft het hier een dialoog tussen hoger opgeleiden met verschillende levensbeschouwelijke visies. Zulke dialogen gaan over de inhoud van de religies en levensbeschouwing, over zinvragen. Wat is de mens? Wat is de zin en het doel van ons leven? Wat is het goede en wat de zonde? Wat is de oorsprong en wat de zin van het lijden? Wat is de weg tot het ware geluk? Wat is de dood? Wat is dat laatste, onuitsprekelijke mysterie, dat ons bestaan omgeeft, het mysterie, waarin onze oorsprong ligt en waarheen wij op weg zijn? Dit type dialoog vindt vaak plaats op universiteiten, hogescholen, in godshuizen of in congrescentra.

De dialoog van het verstand kan vanzelfsprekend ook goed gevoerd worden in de lessen GL. Op deze manier kunnen leerlingen de eigen levensbeschouwing scherpen aan die van anderen. Is er weinig levensbeschouwelijke diversiteit in de klas en op school? Haal jongeren van buiten de school in de klas, via digitale communicatie of in levenden lijve. Of ga de school uit. En uiteraard kunnen leerlingen zich ook schuren aan de levensbeschouwing van de leraar.

Bij de dialoog van het verstand gaat het om twee dingen. Ten eerste om de levensbeschouwelijke inhoud. Daarnaast om de vaardigheden die komen kijken bij het voeren van een dialoog zoals goed luisteren, empathisch vermogen, respectvolle benadering, doorvragen, het kunnen veranderen van perspectief, enzovoort. Een goede beschrijving van dit soort vaardigheden of competenties is te vinden in het document *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing* opgesteld door Roel van Swetselaar en Taco Visser (2011).

Een concreet voorbeeld. In een lessenserie over religie en geweld laat je leerlingen eerst een paar keer in groepjes of tweetallen oefenen met het voeren van een dialoog over een levensbeschouwelijk onderwerp. Hierbij vindt formatieve toetsing plaats doordat leraar en leerlingen elkaar feedback geven. Voor de summatieve toets gaan de leerlingen in groepjes van drie verschillende visies op het gebruik van geweld (en geweldloosheid) bestuderen.[1] Een leerling bestudeert bijvoorbeeld de visie van de islam, een ander die van het boeddhisme en weer een ander die van het jodendom. Vervolgens gaan de leerlingen met elkaar in dialoog over deze visies, waarbij ze reageren op elkaar. Hierbij mogen ze behalve de bestudeerde visie ook hun eigen ideeën over geweld en geweldloosheid inbrengen. De dialoog wordt opgenomen en ingeleverd in de vorm van een audiobestand en wordt door de leraar beoordeeld op grond van inhoud (de visie van de bestudeerde religies), eigen visie en argumentatie en de competenties op het gebied van het voeren van een dialoog.

3. De dialoog van het hart

De mystieke ervaring, de spirituele beleving, interreligieuze vieringen. Daarover gaat het bij de dialoog van het hart, een derde type dialoog. Hierbij draait het om de gezamenlijke beleving en ervaring van het bestaansmysterie. Niet het gesprek en het verstand maar het hart staat centraal. Een voorbeeld is een interreligieuze bijeenkomst of viering waar wordt gelezen uit heilige teksten en gezongen uit bundels van verschillende religies, en waar men samen eerbiedig stil wordt voor het goddelijke geheim. Deze dialoog van het hart komt vooral voor onder de meer vrijzinnige vertegenwoordigers van religies, en vindt vaak plaats in godshuizen of op meer neutrale plekken waar een grotere groep mensen in past. De vertaling naar de lessen GL is hier wellicht problematischer dan bij de vorige twee typen dialoog. Want: kun je leerlingen verplichten een religieuze of interreligieuze viering bij te wonen?

1 Voor een handig document over de visies op geweld van de vijf wereldgodsdiensten, zie Beraadgroep Interreligieuze ontmoeting (2011).

Kun je leerlingen verplicht stil laten zijn en laten mediteren in de les? Hierover is verschil van inzicht en mening onder leraren en godsdienstpedagogen. Voor wie wil is er de mogelijkheid om met leerlingen – binnen of buiten de school – een kaars te branden, stil te zijn, muziek te luisteren, naar kunst en beeld te kijken, en te bidden en mediteren en dit samen in levensbeschouwelijke diversiteit te beleven. Om samen iets te ervaren van zin en van dat wat groter is dan onszelf.

4. De dialoog met zichzelf

Het bijzondere van de mens is dat hij zich tot zichzelf kan verhouden. Wij kunnen nadenken over wie wij willen zijn. Hoe de leerling zich verhoudt tot alles wat bij het vak GL de revue passeert is dan ook een vraag die ertoe doet. De dialoog met zichzelf is onontbeerlijk voor de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwelijke identiteit; ze is daarom ook voor de leerling nodig om zichzelf te kunnen vormen en laten vormen Levensbeschouwelijke reflectie wordt dan ook door velen gezien als een wezenlijk onderdeel van het vak. Hiervoor is rust en tijd nodig. Dit kan als huiswerk worden opgegeven – zodat de leerling er thuis in alle rust over kan nadenken – maar wordt ook wel in de klas gedaan. Voorwaarde in het laatste geval is wel dat er voldoende orde, betrokkenheid en rust voor is. Leerlingen denken in de dialoog met zichzelf na over vragen zoals:[2]

- Wat geeft mijn leven uiteindelijk zin (de wil, de levensovertuiging)?
- Bij welke verhalen en gemeenschappen voel ik mij thuis (het hart, het levensgevoel)?
- Wat zijn mijn opvattingen over het leven en hoe beredeneer ik deze opvattingen (het verstand, de levensbeschouwing)?
- Leef ik naar wat ik wil, voel en vind (de handen, het doen, de levenswijze)?

Een bekende vorm waar dit soort reflectie in wordt gegoten, is het 'levensvisieboek': een soort van levensbeschouwelijk dagboek waarin bij alle of sommige thema's die in het curriculum aan de orde komen de leerling een stukje schrijft over de vraag hoe hij of zij zich verhoudt tot het onderwerp. De beoordeling en toetsing van zo'n levensvisieboek is onderwerp van discussie. Hoe leer je leerlingen te reflecteren? Hoe toets je reflectie? En hoe zwaar moet het meegewogen worden? Op deze vragen lijken geen eenduidige antwoorden gegeven te kunnen worden, maar er valt zeker wel iets over te zeggen. In algemenere zin is de vraag: hoe toets je de vorming van leerlingen? Is dat meetbaar? Moet je dat willen? Een en ander heeft natuurlijk ook met de visie op het vak te maken.

2 Naar: Visser (2012)

Aspecten van een dialogische benadering

De dialoog die het meest wordt gevoerd in religieonderwijs, is die van het verstand. Wie het vak op een cognitieve dialogische manier (de dialoog van het verstand) wil insteken, heeft te maken met drie hoofdaspecten. Ten eerste is er natuurlijk de levensbeschouwelijke inhoud waarover gesproken wordt. Bij het vak godsdienst/levensbeschouwing gaat de dialoog over thema's die een duidelijke link hebben met de religieuze en levensbeschouwelijke dimensie. Door met anderen in dialoog te gaan hoop je te bereiken dat een leerling de eigen gedachten en opvattingen over het thema dat aan de orde is zal scherpen en kritisch bekijken en dat zijn of haar horizon verbreed wordt, waardoor de dialoog met zichzelf ook wordt verbreed en verdiept. Ten tweede wil je waarschijnlijk dat een leerling groeit in de vaardigheden die bij het voeren van een dialoog komen kijken. Dat betekent dat een leerling ook veel tussentijdse feedback (formatief) moet krijgen over de manier waarop en de mate waarin hij luistert, zich verplaatst in andere perspectieven, de ander respectvol benadert, en ga zo maar verder. Ten derde is het belangrijk je te realiseren dat het voeren van een dialoog ook over didactiek gaat. De dialoog (van het verstand) als middel is een (vak)didactische methode. Naast de levensbeschouwelijke inhoud en het oefenen van dialoogvaardigheden is het voeren van de dialoog zelf een belangrijk aspect dat gedeeltelijk op zichzelf staat en derhalve niet samenvalt met de inhoud of de vaardigheden. Wie het belangrijk vindt dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan en zodoende levensbeschouwelijk met elkaar communiceren, baseert zich hoogstwaarschijnlijk primair op de leertheorie van het sociaal-constructivisme. Volgens deze leertheorie vindt leren vooral plaats in samenwerking met anderen, wanneer een leerling emotioneel betrokken is bij de inhoud en door zelf betekenis op te bouwen (te construeren). Leren in dialoog en door middel van levensbeschouwelijke communicatie heeft didactisch gezien dan ook goede papieren. De dialoog is naast de inhoud ervan ook zelf onderdeel van het leren.

Theoloog en godsdienstpedagoog Bert Roebben zegt hier ook het nodige over, bijvoorbeeld in zijn artikel in vaktijdschrift *Narthex* waarin hij een weerwoord geeft aan Paul Vermeer, die in zijn ogen te weinig aandacht heeft voor het dialogische aspect van het vak (Roebben, 2014a, p. 9):

> *Leren doe je immers nooit alleen, maar altijd in de tegenwoordigheid van een ander, of hij nu feitelijk aanwezig is als fellow naast je in de klas, of denkbeeldig in de personen uit de traditie die ter sprake komen of in de gestalte van de leraar die over je schouder meekijkt, wanneer je een opdracht maakt of een onderzoekje uitvoert op*

de computer. Betekenis ontstaat, kennis wordt gegenereerd en geconstrueerd, altijd in het gesprek met meaningful others. (...) Wellicht heeft Vermeer dit voor ogen wanneer hij spreekt over de ontwikkeling van de autonomie van de leerling. Deze autonomie is altijd in communicatie, in relatie, in overleg met zichzelf, met anderen en met de zinvolle tradities waarin ze verankerd is. Hermeneutiek ís daarom altijd ook communicatie. De diamant van autonoom ontwikkelend leren wordt gepolijst aan en met anderen. Ik heb dit elders omschreven als de 'narratief-communicatieve' dimensie van leren (Roebben, 2014b), als 'leren in verschilligheid' (2011, 47-56) en als 'ontmoetingsleren' (2007, 156-160).

San van Eersel (2013) beschrijft dat de meest populaire manier om te leren - binnen het Nederlandse onderwijssysteem – neerkomt op het reproduceren van informatie door vragen te stellen op een toets om zo vast te stellen of leerlingen weten wat ze al zouden moeten weten. Ook al stelt hij tevens vast dat er gecommuniceerd wordt door het uitwisselen van opvattingen met het oog op kennisdeling en probleemoplossing. Van Eersel (2013) stelt dat dit op zijn minst eenzijdig te noemen is:

In dialogische communicatie krijgen leerlingen alternatieve perspectieven aangereikt en worden ze 'gedwongen' om zich te verdiepen in de opvattingen en veronderstellingen van anderen, op een manier die vraagtekens plaatst bij hun eigen conceptuele veronderstellingen. Het is dit relationele element van kritische wederkerigheid dat dialoog onderscheidt van de interactieve leerstijlen die binnen het onderwijs recentelijk zijn gepromoot. Dit relationele element komt tot uitdrukking in de opvatting dat woorden niet één vastomlijnde betekenis hebben, maar hun betekenis krijgen op het moment dat ze in de interactie met anderen worden uitgesproken en op selectieve wijze worden verbonden met de betekeniskaders van de gesprekspartners. Zo beschouwd is betekenis het resultaat van de gezamenlijke communicatieve praktijken van mijzelf en anderen. Het kritische element zorgt ervoor dat de woorden die de deelnemers aan een gesprek in relatie tot elkaar uitspreken, een nieuwe betekenis creëren. Dialoog is hierdoor niet alleen een voorwaarde voor leren, maar een essentieel bestanddeel van het leer- en ontwikkelproces zelf. Zonder dialoog leidt leren tot de (kritiekloze) reproductie van kennis of tot het kopiëren van de opvattingen van anderen, maar niet tot de ontwikkeling van nieuwe kennis of persoonlijke groei.

Dialoog, niet alleen als een voorwaarde voor leren, maar als een essentieel bestanddeel van het leer- en ontwikkelproces zelf. Omdat we leerlingen en burgers willen die relatief zelfstandig en autonoom, met een kritische blik, zelf hun kijk op het leven ontwikkelen. Dialoog, niet alleen als een (werk)vorm, maar omdat het ook vormend is.

Nu bestaan er verschillende soorten van de (cognitieve) dialoog. In de literatuur wordt onder meer gesproken over het levensbeschouwelijke gesprek, theologiseren en het socratische gesprek. Belangrijk is in ieder geval dat de leraar duidelijke leerdoelen vaststelt, duidelijke spelregels en duidelijke beoordelingscriteria. Een goede dialoog schud je niet zomaar even uit de mouw, maar vereist een gedegen voorbereiding van een goed opgeleide professional. In ieder geval geldt hier het volgende onderscheid:

Alexander distuinguishes between conversation that tends to be relaxed and may lead nowhere and dialogue, characterised by purposeful questioning and chaining ideas into a 'coherent line of thinking and enquiry' – the dialogical principle of cumulation. (Alexander & Wolfe, 2008, p. 8).

De valkuil van levensbeschouwelijke communicatie en dialoog is: geklets in de ruimte waarbij niet geleerd wordt, en de leraar tevreden is want 'ze hebben lekker zitten praten over een levensbeschouwelijk thema'. Maar wie deze valkuil weet te omzeilen, kan met een dialogische benadering van het vak veel waarde toevoegen aan het leren van de leerling. Zoveel is hierboven hopelijk duidelijk geworden.

Tot slot

Een goede dialoog organiseren is geen sinecure. De leraar dient zich allereerst af te vragen wat voor type dialoog hij voor ogen heeft en op grond van het gekozen type verder vorm te geven aan de lessen. Wanneer de dialoog van het verstand verkozen wordt, is het zaak aandacht te schenken aan zowel de inhoud van de dialoog als aan de dialoogvaardigheden (om daarin te groeien), als mede aan het gegeven dat de dialoog zelf een middel is om tot leren te komen (op meta-niveau). De leerling die zich ook van het laatste bewust is, zal gerichter en effectiever leren bij de dialoog. Wie zich verder en diepgaander wil bekwamen in de didactiek van de dialoog doet er goed aan de publicaties van Burbules (1993) en Castelijns en Verhoeven (2013) te bekijken.

Literatuur en bronnen

Alexander, R. J. & Wolfe, S. (2008). Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world. London: Futurelab.

Beraadgroep Interreligieuze ontmoeting. (2011). *Hoe zien religies geweld? Visies op oorlog in jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme* (Brochure). Amersfoort: Raad van Kerken in Nederland. Geraadpleegd van https://www.raadvankerken.nl/files/2011/01/religieengeweldinhoudweb.pdf

Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and Practice.* New York: Teachers College Press.

Castelijns, C. & Verhoeven, S. (2013). *Dialoog in de klas: Achtergronden, handreikingen en praktijkervaringen: Basis- en voortgezet onderwijs.* 's-Hertogenbosch: KCP Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

Küster, V. (2003, November). *Wie, met wie, over wat? Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog* (Oratie). Crossculturele Theologie, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland, Kampen.

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming. Leuven: Acco.*

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

Roebben, B. (2014a). Subversief durven denken: Een weerwoord aan Paul Vermeer. In; Narthex, 14(2), pp. 8-14.

Roebben, B. (2014b). Spiritual Learning Communities – historical, systematic and practical observations. In: *Religious Education* 2014 (3), p. 109.

Van Eersel, S. (2013). De invloed van dialoog op de vorming van leerlingen. Schoolbestuur, Jrg. 33(1).

Van Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/ Levensbeschouwing* (Brochure). Woerden: Besturenraad. Geraadpleegd van https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing

Visser, T. (2012). Labora et ora: Voorstel voor een vakdidactisch model godsdienst/ levensbeschouwing. Narthex, *12*(2), 5-12.

19. Narratief levensbeschouwelijk onderwijs

Isolde de Groot

Leerdoelen

Na het lezen van dit hoofdstuk kun je:

- Verschillende typen narratief levensbeschouwelijk onderwijs benoemen;
- Verwoorden wat mogelijke doelen zijn van narratief onderwijs;
- Jouw eigen (minder of meer geëxpliciteerde) visie op het wat en waartoe van narratief onderwijs positioneren in relatie tot relevante theorieën.

1. Introductie

In het vak godsdienst en levensbeschouwing wordt veel gewerkt met verhalen. Verhalen uit religieuze tradities worden bijvoorbeeld gebruikt om leerlingen inzicht te bieden in de geschiedenis van deze religies. Verhalen van voorbeeldfiguren als Malala en Martin Luther King kunnen helpen om leerlingen inzicht te bieden in de waarden, idealen en gebeurtenissen die mensen kracht kunnen geven bij het bestrijden van sociaal-culturele en economische ongelijkheden. Als docentopleider van de eerstegraadsopleiding HVO/Levensbeschouwing aan de Universiteit voor Humanistiek heb ik me de afgelopen jaren verdiept in narratief onderwijs: Wat houdt het in? Wat voegt narratief onderwijs toe aan bestaande benaderingen? Met welke ethische kwesties moet je als docent rekening houden bij het (vorm)geven van narratief levensbeschouwelijk onderwijs?[1] Deze vragen heb ik verkend door theoretisch onderzoek te doen, en door docenten en docentenopleiders te interviewen die zelf aangeven narratief onderwijs te verzorgen. In algemene zin beschouw ik narratief onderwijs als onderwijs waarin het bevragen en ontwikkelen van verhalen van leerlingen of anderen centraal staat, en/of het bevorderen van narratieve competenties. In dit hoofdstuk beschrijf ik een raamwerk voor narratief onderwijs dat ik heb ontwikkeld, en dat onderscheidt maakt tussen verschillende typen narratief levensbeschouwelijk onderwijs. De verschillende typen narratief onderwijs worden geïllustreerd aan de hand van voorbeeldlessen en werkvormen van docenten en docentopleiders levensbeschouwing, zoals beschreven in Narthex of gedeeld

1 Ten behoeve van de leesbaarheid – en vanwege mijn achtergrond als docent en docentopleider HVO/levensbeschouwing – hanteer ik in dit hoofdstuk de term 'levensbeschouwing' i.p.v. godsdienst/ levensbeschouwing/ LEF/etc.

tijdens ontmoetingen. Het raamwerk is bedoeld als handvat voor docenten(teams) om te inventariseren welke aspecten van narratief levensbeschouwelijk onderwijs momenteel deel uitmaken van hun onderwijsprogramma, en welke ze nog zouden willen toevoegen.

2. Theoretische en levensbeschouwelijke uitgangspunten

Voordat ik inga op het raamwerk voor narratief levensbeschouwelijk onderwijs dat ik heb ontwikkeld, beschrijf ik eerst de centrale theoretische en levensbeschouwelijke uitgangspunten die aan het raamwerk ten grondslag liggen. Een eerste uitgangspunt bouwt voort op theorievorming op het gebied van humanistische vorming en humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs (o.a. Aloni, 2007; De Groot, Oostdijk & Wijnen, 2018; Otten, 2010; Veugelers 2008). Net als mijn collega's beschouw ik identiteitsontwikkeling als een belangrijk onderdeel van levensbeschouwelijke vorming, naast inzicht krijgen in de ontstaansgeschiedenis van verschillende levensbeschouwingen, hun instituties, hun geloofsleer en hun centrale levensbeschouwelijke concepten, en vaardigheden als religieus redeneren.

Een tweede uitgangspunt sluit aan bij het werk van psychologen, sociale wetenschappers en filosofen als McAdams (2001) Giddens (1991) en Ricoeur (1984), en betreft de idee dat identiteitsontwikkeling beschouwd kan worden als een narratief proces. Met culturele psychologen als Haste en Abrahams (2008), die getheoretiseerd hebben over de wisselwerking tussen de ontwikkeling van persoonlijke narratieven, culturele narratieven en sociaaleconomische ontwikkelingen, ga ik er eveneens vanuit dat betekenisgeving van individuen plaatsvindt middels intra- en interpersoonlijke dialoog, en dat deze dialoog op haar beurt beïnvloed wordt door het cultureel kapitaal van een samenleving en de culturele narratieven waarmee men opgroeit. Deze wisselwerking maakt dat onze verhalen ook inzicht bieden in de samenleving waarin we leven. McAdams verwoordt dit als volgt: "Life stories are psychosocial texts that are jointly crafted by the individual himself or herself and the culture within which the individual's life has meaning. Our autobiographical stories reflect who we are, and they also reflect the world in which we live." (2001, p. 117).

Met verschillende andere collega's (o.a. Roebben, 2009; Geurts, 2016) beschouw ik levensbeschouwing bij uitstek als een vak waarin de narratieve identiteitsontwikkeling ondersteund kan worden. In vakken als geschiedenis en maatschappijleer wordt eveneens gewerkt met verhalen, en leren leerlingen de verhalen van henzelf en anderen te duiden in relatie tot historische en sociaal-politieke ontwikkelingen. Waar deze vakken zich primair richten op het ontwikkelen van vaardigheden voor het analyseren van bronnen en voor geïnformeerde en verantwoorde maatschappelijke participatie, is levensbeschouwing (vanuit humanistisch perspectief) eveneens gericht op het ondersteunen van de narratieve identiteitsontwikkeling van jongeren. Hierbij onderscheid ik drie componenten van narratieve identiteitsontwikkeling:

1. De levensfilosofie van mensen: Hoe sta ik in het leven? Wat geeft mijn leven betekenis? Hoe denk ik over de betekenis van het leven?
2. Hun zelfbeeld: Beschouw ik mijzelf als een zorgzaam persoon?
3. Hun religieuze en existentiële ervaringen: Welke ervaringen hebben mij gesterkt in mijn geloof? Met welke rituelen heb ik kennisgemaakt bij verlieservaringen in het verleden?

Gezien de discussies in het publieke debat over de nadelige en voordelige invloeden van religie(s) op een samenleving, ben ik daarnaast van mening dat het vak levensbeschouwing niet alleen gericht moet zijn op het ondersteunen van de ontwikkeling van individuen, maar ook op het ondersteunen van de ontwikkeling van verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving. Zo hebben docenten levensbeschouwing mijns inziens een rol in het bevragen van eenzijdige culturele narratieven over levensbeschouwingen van buitenaf (zoals de voorstelling van islam als een politieke ideologie door Geert Wilders, lijsttrekker van de PVV) en van binnenuit (zoals de voorstelling van jihadistische salafisten dat geweld tegen niet- of andere moslims geoorloofd is ter bevordering van een islamitische wereld). Ook hebben zij een rol in het mee-ontwikkelen van gelaagde(re) narratieven over religies. Daarnaast hebben zij een rol in het bevragen van de relatieve hoeveelheid aandacht in een school voor religieuze gebruiken uit verschillende tradities. In een bijzondere school kunnen docenten met leerlingen en collega's bijvoorbeeld nagaan hoe de aandacht voor een bepaalde religie zich – momenteel en idealiter – verhoudt tot de aandacht in deze school voor religieuze gebruiken uit andere tradities. Daarnaast kunnen docenten met leerlingen en collega's stilstaan bij de school als waardengemeenschap (Geurts, 2016), en hun bijdrage leveren aan gebruiken die leerlingen en personeel 'religie-overstijgend' kunnen begeleiden bij het stilstaan bij centrale, gezamenlijke levenservaringen.

Op basis van een verkenning van relevante theorieën over narratief leren in godsdienstpedagogisch onderzoek en gerelateerde onderzoeksvelden (burgerschapsonderwijs en 'levenslang leren') onderscheid ik zes theoretische, pedagogische en didactische elementen van narratief leren, waaronder de aard van

narratief leren en de typen narratieven die men kan onderscheiden: individuele, culturele en 'niet-talige' verhalen, zoals beelden en muziek (zie ook: De Groot, 2016; 2017). In het door mij ontwikkelde raamwerk (zie tabel 1) zijn drie van de zes aspecten in kaart gebracht: de variëteit aan doelen van narratief onderwijs dat zich richt op identiteitsontwikkeling, mogelijke vormen van narratief leren, en gerelateerde leeractiviteiten. Eerder maakten Goodson en Gill (2011) onderscheid tussen drie typen narratief leren: leren van verhalen van anderen, leren tijdens het verhalen zelf en leren door te reflecteren op het eigen verhaal. Clark en Rossiter maakten daarnaast onderscheid tussen het leren door verhalen te horen, door verhalen te vertellen en door verhalen te herkennen, in de zin dat men zichzelf leert herkennen als "narratively constituted and narratively positioned" (2008, p. 65). In het raamwerk heb ik deze eerdere onderscheiden samengevoegd tot vier typen: a) leren van verhalen; b) leren in het vertelproces; c) leren over de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenisgeving en identiteitsontwikkeling, en d) leren door je eigen verhaal te positioneren.

In de volgende paragraaf geef ik voorbeelden van werkvormen bij de verschillende typen narratief onderwijs in relatie tot de twee eerdergenoemde doelen: ontwikkeling van het persoonlijke levensverhaal en de persoonlijke levensbeschouwing (waarbij men zich tevens verhoudt tot bestaande religieuze tradities), en ontwikkeling van culturele verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving.

Tabel 1: Narratieve levensbeschouwelijke vorming

	Ontwikkeling van persoonlijk levensverhaal en levensbeschouwing	**Ontwikkeling van culturele verhalen over levensbeschouwing en samenleving**
Leren van verhalen	Via de verhalen van anderen (films/boeken/beelden) leren over de eigen levensfilosofie, het eigen zelfbeeld en de eigen levens(beschouwelijke) ervaringen	Van narratieve bronnen leren over levensbeschouwelijke gemeenschappen en de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving
Leren in het vertelproces	Verhalenderwijs verder ontwikkelen van mens- en wereldbeeld en betekenisgeven aan levens(beschouwelijke) ervaringen	Verhalenderwijs (leren) bijdragen aan de co-constructie van inclusieve verhalen over de relatie tussen samenleving en levensbeschouwing
Leren over de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenis-geving	Verwerven van inzicht in de kracht van taal en processen die het ontstaan en de transitie van persoonlijke narratieven beïnvloeden	Verwerven van inzicht in processen die het ontstaan en de transitie van culturele narratieven over religie/levensbeschouwing beïnvloeden
Leren door je eigen verhaal te positioneren	Leren duiden van het eigen levensverhaal i.r.t. traditionele en nieuwe verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving	Leren duiden van verhalen over goed (samen)leven i.r.t. traditionele en nieuwe verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving

3. Het bevorderen van een persoonlijk levensverhaal en een persoonlijke levensbeschouwing

Het eerste type narratief leren binnen levensbeschouwelijk vormingsonderwijs dat voortbouwt op de eerder genoemde theorievorming, betreft het voorleggen van *verhalen waarin personen hun opvattingen over het leven en hun levenservaringen delen*. In het kader van deze eerste vorm kunnen docenten bijvoorbeeld bevorderen dat leerlingen (of studenten), naast inzicht in de opvattingen van deze al dan niet invloedrijke mensen, ook meer inzicht verwerven in de eigen meer of minder geëxpliciteerde denkbeelden over mens en wereld (de eerste component van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling). Verhalen van anderen kunnen ook helpen om de betekenis van religieuze concepten te ontsluiten, en zichzelf tot deze concepten en gerelateerde praktijken te verhouden. Zoals Wilgenburg (2017,

p.7) aangeeft: “Indien je concepten als vergeving, dharma, ramadan, bar mitswa enzovoorts behandelt door middel van verhalen, ervaren leerlingen wat deze concepten in het dagelijks leven van mensen betekenen.” Ook kunnen verhalen van derden over hun *levenservaringen* leerlingen helpen bewust te worden van hun eigen religieuze leerervaringen of het gebrek eraan (de derde component).

In het kader van het tweede type, het leren dat bij *het (co-)construeren van een verhaal plaatsvindt,* kunnen docenten hun leerlingen uitnodigen hun narratieven over hun religieuze, spirituele of existentiële (leer)ervaringen (de derde component) verder te ontwikkelen. Door het verhalen over de eigen leerervaringen en de betekenis die zij aan deze ervaringen hechten, kunnen leerlingen hun begrip van deze ervaringen verbreden en verdiepen. Verder kan bevorderd worden dat leerlingen inzicht verwerven in de samenhang tussen deze levensbeschouwelijke en/of existentiële ervaringen en hun zelfbeeld (de tweede component). De co-constructie van verhalen kan zo bijdragen aan alle drie de componenten van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

Het derde type narratief leren houdt in dat leerlingen leren over *de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenisgeving en identiteitsontwikkeling*. In dit kader kunnen docenten, bij het bespreken van een raptekst, een schilderij of een narratieve opdracht (Beschrijf hoe je zou willen dat je leven er over 10 jaar uitziet: Waar woon je? Wat doe je? e.d.) ook aandacht besteden aan de transformerende kracht van (verbeelde) verhalen. Docenten kunnen leerlingen ook aan klasgenoten laten vertellen over hun favoriete film of boek, om hen vervolgens te laten reflecteren over wat het verhaal en de manier waarop leerlingen het verhaal vertellen (de zaken die ze weglaten of zich anders herinneren), aangeven over wat zij zelf als persoon belangrijk vinden. Via deze weg kunnen docenten leerlingen helpen inzien hoe herinneringen tevens drager zijn van selectieve waarnemingen en persoonlijke waarden.

In het kader van het vierde type kunnen docenten hun leerlingen bijvoorbeeld begeleiden bij *het leren positioneren van de eigen of andermans narratieven*. Dit type leren bouwt voort op het onderscheid dat Goodson en Gill (2011) in hun narratieve leertheorie maken tussen een levensverhaal en een gesitueerd levensverhaal: een verhaal dat persoonlijke idealen en ervaringen verbindt met belangrijke sociaal-culturele normen en ontwikkelingen in omgeving en samenleving. Door de idee van een gesitueerd levensverhaal te koppelen aan de drie componenten van levensbeschouwelijke identiteitsvorming, wordt inzichtelijk hoe positionering in relatie tot de verschillende componenten vorm kan krijgen. In het kader van de eerste component – het situeren van de eigen levensfilosofie – kan een docent leerlingen, bijvoorbeeld, een film laten bekijken over de strijd tegen rassendiscriminatie in de VS, om daarna met leerlingen uit te zoeken welke persoonlijke en culturele narratieven mogelijkerwijs bijgedragen hebben aan de levensfilosofie van Martin Luther King. Vervolgens kan de docent leerlingen een bekende laten interviewen over diens levensfilosofie (bijvoorbeeld ‘geniet van het leven’) en over gebeurtenissen en factoren die richtinggevend zijn geweest bij het vormgeven van deze levensfilosofie (bijvoorbeeld een verlieservaring). Dergelijke interviews kunnen leerlingen helpen bij het ontwikkelen van hun eigen denkbeelden over het leven, en over wat zij in hun leven hopen te bereiken. Ze kunnen leerlingen tevens helpen bij het verwerven van inzicht, via literatuur (zoals Harari’s boeken Homo Sapiens en Homo Deus en verhalen uit de Bijbel), in de samenhang tussen de denkbeelden die mensen hebben en het cultureel kapitaal binnen een samenleving, zoals de variëteit aan culturele narratieven die mensen tot hun beschikking hebben over wat ons mens(elijk) maakt en hoe de mens zal (moeten) evolueren. Meer toegespitst op religieuze vorming pleit Bert Roebben (2009) in zijn artikel *Narthical religious learning: redefining religious education in terms of pilgrimage* voor het begeleiden van leerlingen bij het vinden van hun spirituele thuis, de – meer of minder geëxpliciteerde – religieuze wortels van hun levensbeschouwelijke zelfbeeld. Onderliggende idee is dat verbinding met de eigen wortels leerlingen in staat stelt tot het voeren van een inter-levensbeschouwelijke dialoog. Vanuit humanistisch perspectief zou dit spirituele thuis ook verkend kunnen worden door inzicht te verwerven in de veelheid aan culturele bronnen in kunst en literatuur waarin een streven naar humanisering tot uitdrukking gebracht wordt (Aloni, 2007; Leussen, 2018).

Het ontwikkelen en positioneren van de levensfilosofie van leerlingen kan, behalve als doel in zichzelf, ook beschouwd worden als opstap naar het verwerven van inzichten en vaardigheden. Zo kan een docent, nadat leerlingen hun levensfilosofie gesitueerd hebben, hen leren onderzoeken welke culturele narratieven de levensfilosofie van jongeren (of het gebrek aan aandacht hiervoor) in Nederland beïnvloeden anno 2022. Een docent kan jongeren ook vragen uit te zoeken tot welke culturele narratieven een bepaalde jongere met extreme idealen toegang heeft gehad. Omgedraaid kan het ontwikkelen van de verhalen over de levensfilosofie van leerlingen ook volgen op lessen die gericht zijn op het bevorderen van hun levensbeschouwelijke geletterdheid of levensbeschouwelijk redeneren (o.a. Vermeer, 2012). Het de- en reconstrueren van iemands (gesitueerde) verhaal kan volgens Goodson (2012) ook – al dan niet

gericht – voorstellingen van handelingsalternatieven genereren. In de context van levensbeschouwelijk onderwijs kan een docent leerlingen uitnodigen, bijvoorbeeld, om ervaringen van henzelf of anderen met (niet) respectvolle bejegening te vertalen naar een verhaal over hoe zij in een dergelijke situatie zelf de betreffende persoon zouden bejegenen. Verhalen en beelden over de levensvisie en belangrijke levens- of levensbeschouwelijke ervaringen van henzelf en anderen kunnen ook gebruikt worden om de toekomstverbeelding van jongeren te prikkelen op het gebied van werk, relaties en burgerschap (zie o.a. Sools & Mooren, 2012).

4. Het bevorderen van verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving

De vier typen narratief leren kunnen tevens gebruikt worden voor het bestuderen, bevragen en (verder) ontwikkelen van culturele verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving, en de bijdrage die levensbeschouwingen kunnen leveren aan respectvolle bejegening van mensen met een diversiteit aan cultureel-religieuze achtergronden.

Het eerste type narratief leren in dit kader betreft het leren van narratieve bronnen over cultureel-levensbeschouwelijke gemeenschappen en de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving. De afgelopen jaren zijn verschillende boeken geschreven die een krachtige en aangrijpende inkijk bieden in de ontberingen die mensen met verschillende levensbeschouwelijke en culturele achtergronden kunnen tegenkomen op hun levenspad in de Nederlandse samenleving (o.a. *Wees onzichtbaar* van Murat Isik en *Hoe ik talent voor het leven kreeg* van Rodaan al Galidi). Dergelijke verhalen kunnen leerlingen een inkijk bieden in de dilemma's en vragen van de personages, alsook in de manier waarop zij zelf (hopen) om te gaan met dergelijke zaken, in hun eigen ervaringen en dilemma's en in wenselijke ontwikkelingen in de samenleving op dit gebied. Concrete voorbeelden zijn ook beschreven in Narthex 16(3), die ingaat op de rol van de samenleving en het onderwijs in het adresseren van polarisatie tussen groepen mensen.

Het tweede type narratief leren betreft het verhalenderwijs (leren) bijdragen aan de co-constructie van inclusieve verhalen over de relatie tussen samenleving en levensbeschouwing. Het gaat hierbij niet alleen, of primair, om abstracte verhalen over de relatie tussen religie en samenleving. Ook concrete casussen kunnen gebruikt worden voor dit type leren. Zo beschrijft Paul Vermeer (2012) in het artikel *Meta-concepts, thinking skills and religous education* een werkvorm waarin leerlingen delibereren over de vraag of in een bepaalde stad in Nederland een moskee gebouwd moet worden, en zo ja op welke plek. Leerlingen krijgen hierbij verschillende rollen toebedeeld (een vertegenwoordiger van de moslimgemeenschap die pleit voor een moskee in de wijk, een vertegenwoordiger uit de wijk, een lokale politicus en een religiewetenschapper). Zij verdiepen zich in relevante artikelen en andere bronnen om argumenten voor of tegen de bouw te vinden, en gaan vervolgens met elkaar in gesprek. Vermeer zelf betoogt dat religieus onderwijs primair gericht moet zijn op het ontwikkelen van religieuze metaconcepten en religieuze denkvaardigheden, en ziet de waarde van deze werkvorm in haar bijdrage aan religieuze denkvaardigheden. Vanuit narratief perspectief kan deze werkvorm ook bijdragen aan gelaagde narratieven van leerlingen over de waarde van een lokale gebedsplaats, zowel voor een specifieke religieuze gemeenschap als voor een stad als geheel.

Het derde type narratief leren betreft het *verwerven van inzicht in processen die culturele narratieven en discoursen over religie en levensbeschouwing beïnvloeden*. Docenten kunnen in dit kader verkennen hoe er dertig jaar geleden in de media in Nederland (en in andere landen, zoals Iran) werd gesproken over mensen met een bepaalde religieuze of culturele achtergrond, over huwelijken tussen mensen met verschillende religieuze achtergronden en over LGBTI's. Ook kunnen zij verkennen hoe denkbeelden over wenselijke vormen van samenleven verschuiven binnen religieuze gemeenschappen en in een samenleving als geheel.

Het vierde type narratief leren, *het duiden van verhalen over goed (samen)leven in relatie tot traditionele en nieuwere verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving*, kan aandacht krijgen door leerlingen uit te nodigen om stil te staan bij de narratieven (of het gebrek hieraan) waar hun eigen levensverhaal op voortbouwt, en de narratieven die anderen tot hun beschikking hebben gehad bij het ontwikkelen van hun denkbeelden over levensbeschouwingen. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan om verhalen over de waarde van levensbeschouwelijke gemeenschappen en rituelen bij het omgaan met levensgebeurtenissen, of om verhalen over de bijdrage die levensbeschouwingen kunnen leveren aan humanisering van de samenleving door het bevorderen van naastenliefde en zorg voor de natuur. Docenten kunnen leerlingen ook uitnodigen om zich te verdiepen in verhalen over het geweld dat (mede) in naam van religies heeft plaatsgevonden. Door in aanraking te komen met een breed palet aan verhalen over de (mogelijke) bijdrage van religies aan een pluriforme democratische samenleving, worden leerlingen uitgenodigd om een gezamenlijk, gelaagd en meervoudig verhaal over religie en samenleving te ontwikkelen.

5. Randvoorwaarden voor narratieve levensbeschouwelijke vorming

In dit hoofdstuk heb ik beschreven hoe vier typen narratief leren gebruikt kunnen worden voor het bestuderen, bevragen en (verder) ontwikkelen van een persoonlijk levensverhaal, een persoonlijke levensbeschouwing en culturele verhalen over levensbeschouwingen. In deze slotparagraaf wil ik kort stilstaan bij enkele randvoorwaarden van verantwoord narratief onderwijs. Narratief onderwijs kan immers ook door overheden en scholen 'gebruikt' worden om leerlingen binnen een bepaald taalspel te socialiseren: om een vijandbeeld te bestendigen, of het beeld dat je pas goede burger bent als je economisch zelfstandig bent.

In eerdere artikelen is al geschreven over het belang van een open klassenklimaat, heldere afspraken (o.a. dat leerlingen respectvol en vertrouwelijk omgaan met verhalen die in de klas gedeeld worden), alternatieve opdrachten bij thema's die sterke emoties kunnen oproepen (zoals een recente verlieservaring), aandacht voor emoties (nodig leerlingen uit om – tot op bepaalde hoogte – voor elkaar te zorgen), ruimte voor de-umaniserende verhalen, (on)wenselijke vormen van toetsen en de geschiktheid van narratief onderwijs voor leerlingen met verschillende leerbehoeften (zie ook: Banning, 2015; De Groot, 2016; 2017; De Pater, 2015; Meedendorp, 2016). Op deze plek wil ik iets langer stilstaan bij het laatste punt.

In de eerstegraadsopleiding HVO/levensbeschouwing maken studenten kennis met 'informatieverwerkingsstoornissen' die het leren en leerplezier van leerlingen kunnen bemoeilijken (Teitler, 2009). Vervolgens bedenken zij hoe zij als docent rekening kunnen houden met een aantal van deze stoornissen. Een verhaal dat mij zelf inspireert bij het geven van dit onderwijs, is het verhaal van een docente godsdienst/levensbeschouwing over een autistische jongen die worstelde met schrijfopdrachten voor levensbeschouwing in de tweede klas van het vo. Kenmerkend voor dit type leerlingen[2] is dat zij doorgaans moeite hebben met open opdrachten: zij verliezen zich makkelijk in details en hebben behoefte aan heldere kaders en stapsgewijze instructies. De vraag 'in welke kaste zou jij geboren willen worden, en hoe zou je leven er dan uitzien' is voor een autistische leerling bijvoorbeeld moeilijker te beantwoorden. Vanuit het idee dat het voor deze leerlingen net zozeer als voor andere leerlingen van belang is dat zij woorden kunnen geven aan hun idealen en levensvragen, stimuleerde deze docente deze jongen toch om mee te doen met het reguliere programma. De steun en positieve bekrachtiging van haarzelf en ouders heeft ertoe geleid dat deze jongen latere opdrachten zelfstandig kon maken, en zich in gesprekken met anderen heeft leren uiten in de 'taal van de Mythos' (zie o.a. Van den Berg, 2015).

Wat ik met dit voorbeeld wil aangeven, is dat het bij verhalende opdrachten, en (narratief) levensbeschouwelijk onderwijs in het algemeen, niet alleen van belang is regelmatig stil te staan bij het waartoe van de opdrachten die je geeft (de vraag wat een opdracht voor jongens en meisjes en leerlingen met diverse levensbeschouwelijke achtergronden betekenisvol maakt); dat het tevens belangrijk is om bij het aanbieden van (alternatieve) opdrachten met leerlingen en hun ouders na te gaan welke ondersteuning wenselijk en mogelijk is. De afgelopen jaren zijn veel docenten en docentenopleiders met elkaar in gesprek gegaan over het narratieve onderwijs dat zij (willen) aanbieden. Ik hoop dat dit hoofdstuk docenten(teams) inspireert bij het verder vorm geven aan hun ideeën en aspiraties rond narratief levensbeschouwelijk onderwijs.

2 Ik gebruik hier het woord 'type', maar wil benadrukken dat het niet zo is dat alle kinderen met een bepaald label dezelfde problematiek ervaren. Iedere leerling is uniek en een diagnose wordt gebaseerd op gedragskenmerken van een leerling in een bepaalde periode. Als docent is het vooral belangrijk om samen met een leerling en andere betrokken na te gaan hoe je hem of haar het beste kunt ondersteunen. Inzicht in specifieke problematieken kan daarbij behulpzaam zijn.

Literatuur en bronnen

Aloni, N. (2007). *Enhancing humanity: The philosophical foundations of humanistic education*.

Banning, B. (2015). Levensvisiewerkstuk als pedagogische krachtbron, *Narthex. 15(1),* 70-75

Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making Sense: the Child's Construction of the World.* London: Methuen.

Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in Adulthood. *New directions for adult and continuing education, 119*, 61-70

De Pater. J. (2015). Het boekje met de honderd vragen. *Narthex 15(1),* 62-69

De Groot. I. (2017). Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational Review,* 2, 1-18

De Groot, I. (2016). Narratief Leren in Democratisch Burgerschapsonderwijs: Een Theoretisch Raamwerk. [Narrative Learning in Civic Education: A Theoretical Framework]. Pedagogiek, *36*(1), 5-27

De Groot, I. Oostdijk, E., & Wijnen, L. (2018). Een meerstemmig verhaal. Over de plek van humanistisch vormingsonderwijs en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs, *Narthex, 18*(3), 64-71

Geurts, T. (z.d.). De leraar en de ontwikkeling van de school als waardegemeenschap. Geraadpleegd van http://www.thomgeurts.nl/de-leraar-en-de-ontwikkeling-van-de-school-als-waardegemeenschap/
Goodson, I., & Gill. S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning.* New York: Peter Lang.
Haste, H., & Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: Taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education, 37*(3), 377-394
McAdams, D. (2001). The psychology of Life Stories, *Review of General Psychology 5* (2): 100-122
Meedendorp, T. (2016). Wie ik ben is een verhaal, *Narthex 16*(1), 70-83
Otten, M. (2010). Weg van God. In: *Narthex*, *10*(1), 52-56
Ricœur, Paul. 1984. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
Roebben, B. (2009) Narthical religious learning: redefining religious education in terms of pilgrimage, *British Journal of Religious Education, 31*(1), 17-27
Teitler, P. (2009) Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk. Bussum: Uitgeverij Coutinho
Sools, A. M., & Mooren, J. H. M. (2012). Towards Narrative Futuring in Psychology: Becoming Resilient by Imagining the Future. *Graduate Journal of Social Science, 9*(2), 203-226
Veugelers, W. (2008), Docenten levensbeschouwing en onderwijs, *Tijdschrift voor Humanistiek*, *9*(36), 22-32
Van den Berg, Bas. (2014). *Speelruimte voor Dialoog en Verbeelding. Basisschoolleerlingen maken Kennis met Religieuze Verhalen. Een Narratief Ontwikkelingsgericht Onderzoek*.
Gorinchem: Narratio.
Van Leussen, M. (2018). Spiritual home & pelgrimage: Een doordenking van doeloriëntaties voor Humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs. MA-thesis. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
Vermeer, P. (2012). Meta-Concepts, Thinking Skills and Religious Education. *British Journal of Religious Education, 34*(3), 333-347
Wilgenburg, A. (2017) Verhalen werkt! *Narthex*, *17*(3), 5-12

20. Ethiekonderwijs in Europa: een Community of Ethics Teachers (COMET)

Natascha Kienstra

Dit hoofdstuk is deels gebaseerd op Kienstra en Velema (2018, 2019) en is eerder deels als artikel verschenen (Kienstra, 2020).

1. Inleiding

Onderwijs dat zijn naam waardig is, richt zich op zowel kwalificatie (meetbare leerresultaten van leerlingen) als op socialisatie en personificatie (Biesta, 2014). Socialisatie en personificatie hebben betrekking op het belangrijke onderwijsdoel dat leerlingen vrije en zelfstandige burgers worden die kritisch kunnen denken en handelen (Arendt, 1958, 1992; Habermas, 1990, 2003), en die willen bijdragen aan een levende democratie, die nooit af is (Dewey, 1919, 1938). In veel landen zijn socialisatie en personificatie expliciete doelen van het ethiekonderwijs.

Ethiekonderwijs kan worden uitgewerkt door drie keuzes te maken. De eerste keuze is tussen ethiekonderwijs als formele studie van het goede handelen of als morele vorming, dat wil zeggen dat het doel is om leerlingen te leren zich beter te gedragen (Carr, 2003). Ten tweede kan er een keuze worden gemaakt om ethiekonderwijs aan te bieden in een specifiek type curriculum: ethiek wordt aangeboden in bijvoorbeeld de vakken moraalfilosofie, godsdienstonderwijs, levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie (Goucha, 2007). De derde keuze is dat ethiekonderwijs kan worden aangeboden in de traditie van de Angelsaksische filosofie (wanneer casussen worden bestudeerd) of in de traditie van de continentale filosofie (wanneer theorieën en geschiedenis worden bestudeerd). Deze derde keuze houdt verband met het meer algemene onderscheid binnen de filosofie tussen continentale en analytische filosofie, los van het onderwijs. Deze drie keuzes leiden tot de situatie dat het ethiekonderwijs op veel verschillende manieren wordt gegeven (Kienstra, 2017).

Deze verscheidenheid aan curricula en aan pedagogische methoden en doelstellingen belemmeren de mogelijkheid om best practices uit te wisselen en om wederzijds te leren. De Community of Ethics Teachers (COMET) streeft ernaar deze verschillen

te overbruggen door middel van digitale innovatie met een online platform 'ethics community' om het verwerven van vaardigheden en competenties van Europese ethiekdocenten te bevorderen (Kienstra, Velema, Roew, Baďurová, Ćurko & Andrić, 2017).

Er zijn momenteel verschillende EU-projecten op het gebied van ethiekonderwijs. Deze projecten zijn echter vooral gericht op kinderen (basisonderwijs) en volwassenen, terwijl er een kloof bestaat voor de cruciale leeftijd van adolescenten. Het COMET-project is specifiek gericht op het voortgezet onderwijs (15-19 jaar) om deze doelgroep, die nu tussen de bestaande programma's in zit, te bereiken.[1] We zijn ook geïnteresseerd in de kwaliteit van ethiekonderwijs (door middel van evaluaties om gewoon, oppervlakkig of slecht ethiekonderwijs te onderscheiden van goed, diepgaand ethiekonderwijs). Het probleem is dat er maar weinig instrumenten bestaan die gebruikt kunnen worden om de kwaliteit van het ethiekonderwijs te onderzoeken. Het doel van ons onderzoek is dit probleem aan te pakken. Bij het ontwikkelen van een online platform voor ethiekonderwijs is een belangrijke stap het identificeren van de competenties die leerlingen geacht worden te ontwikkelen in de ethieklessen. Op het meest algemene niveau kan dat bijvoorbeeld 'de competentie voor moreel oordeel en handelen' zijn, of gewoon 'de competentie voor moreel oordelen' of 'de competentie voor kritisch denken'. Met andere woorden, de fundamentele vraag is: wat moet de leerling beter kunnen nadat hij of zij ethiek heeft gehad? De volgende vraag is: Wat is er precies nodig voor leerlingen om die centrale competentie te ontwikkelen?

Naar aanleiding van deze vragen, vergelijken we verschillende modellen van Europees ethiekonderwijs met behulp van een kader dat bestaat uit drie categorieën die we deels hebben ontleend aan het werk van Schreiner (2001) en Blinkova en Vermeer (2016):

- *Verantwoordelijkheid voor ethiekonderwijs*: Wat is de verantwoordelijkheid van de overheid? Is ethiekonderwijs verplicht voor leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgen? Is ethiekonderwijs facultatief?
- *Plaats van het ethiekonderwijs* in het curriculum en/of in het onderwijssysteem: Is ethiek een onafhankelijke cursus? Wordt het onderwezen als onderdeel van een schoolvak? Maakt ethiekonderwijs deel uit van het curriculum voor burgerschapsonderwijs? Wat is de leeftijd van de leerlingen? Hoeveel leerlingen nemen deel aan het ethiekonderwijs? Hoeveel uur per week wordt ethiek onderwezen? Is er een centraal eindexamen voor ethiek?
- *Inhoud en doel van ethiekonderwijs*: Waarom leren leerlingen ethiek? Welke doelen kent ethiekonderwijs? Wat leren leerlingen bij ethiek? Hoe leren ze ethiek? Hoe ondersteunt de docent het leren? Met wat, met wie, waar en wanneer leren ze ethiek? Hoe wordt ethiek getoetst (zie Van den Akker, 2004)?

De eerste doelstelling van het COMET-project is het in kaart brengen van de verschillende middelbare school ethiekcurricula in Europa door middel van een online interactief platform. Door het delen van verschillende benaderingen voor het ethiekonderwijs en door het opzetten van een netwerk van ethiekdocenten, willen we de praktijken van ethiekonderwijs verbeteren. De tweede doelstelling is om de verschillende Europese ethiekmodellen te onderzoeken door de verschillende benaderingen te categoriseren. Het beoogde resultaat van dit proces van categorisering is een model, bestaande uit sleutelbegrippen, curriculummaterialen en beschrijvingen die de verschillende benaderingen van ethiekonderwijs in Europa weerspiegelen. Daarnaast bieden we op het online platform dat we ontwikkelen een aantal iconen aan die de verschillende ethische en pedagogische concepten vertegenwoordigen die tijdens de ethieklessen worden gebruikt. Deze collectie iconen kan gedownload worden als een visuele toolkit ethiek community icons.zip. De pictogrammen kunnen worden geïmplementeerd in verschillende leeractiviteiten bij ethiek. We voorzien dat de leeractiviteiten die door docenten met de visuele toolkit worden ontwikkeld zonder taalbarrières kunnen worden gedeeld.

Wij willen het unieke karakter van het COMET-project benadrukken. Er is nauwelijks een initiatief dat tot doel heeft het ethiekonderwijs in het Europees middelbaar onderwijs op een meer effectieve wijze te ontwikkelen. We geven vier argumenten. In de eerste plaats gaat het om een nauwkeurige beschrijving en analyse van ontwerp, uitvoering, leeractiviteit en leerresultaten in het ethiekonderwijs (zie Imants, 2010). Voor zover wij weten, is zo'n systematische en empirische studie over de hele breedte van het onderwijsleerproces in het ethiekonderwijs in heel Europa nog niet eerder gedaan. In dit onderzoek echter wordt getracht een bijdrage te leveren aan de praktische verbetering en kennisontwikkeling van het ethiekonderwijs. Ten tweede wordt de Community of Ethics Teachers ondersteund door de Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh, de internationale vereniging voor filosofiedocenten). Het concept van het project is ontwikkeld tijdens een workshop door Kienstra, Velema en Roew tijdens de AIPPh-conferentie in 2016 in

1 Het project is te bezoeken via het online platform voor ethiekdocenten: http://ethics.community.

Lódz (Polen), waar het project de status van Special Interest Group (SIG) van de AIPPh heeft gekregen. De AIPPh zal betrokken worden als stakeholder in COMET op het gebied van monitoring en evaluatie. De AIPPh zal ervoor zorgen dat de intellectuele output van de Community of Ethics Teachers (het online platform en de Ethics Teachers' visuele toolkit) een duurzame en langdurige impact zal hebben op het ethiekonderwijs in Europa. Ten derde is de aanpak van het in kaart brengen van ethiekcurricula en het delen van best practices via een online platform potentieel zeer effectief. Door dit aan te vullen met een beeldtaal die taalbarrières omzeilt en dient als toolkit voor klasopdrachten is dit zeer innovatief en op maat gemaakt voor de beoogde doelgroep. Ten vierde, door best practices online te tonen, kunnen docenten deze aanpassen aan hun eigen context. Het COMET-project zal daarom de mogelijkheden voor wederzijds leren verbeteren en zal bijdragen aan praktische verbeteringen door de uitwisseling van lesmateriaal.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Om te beginnen geven we een beschrijving van de onderzoeksmethodologie. Vervolgens gaan we in op een vergelijking tussen de Beierse, Kroatische, Nederlandse, Noordrijn-Westfaalse, Slowaakse en Sloveense modellen van ethiekonderwijs. We sluiten dit hoofdstuk af met een uitnodiging om ons online platform te bezoeken.

2. Een vergelijking van modellen van ethiekonderwijs uit verschillende landen

In het empirische deel van het onderzoek observeren, analyseren en vergelijken we de curricula van de deelnemende landen op kwalitatieve wijze. Kwalitatief onderzoek kan omschreven worden als "onderzoek waarbij je overwegend gebruikmaakt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoeksproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren" (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001, p. 14). In de fase van de dataverzameling maken we gebruik van een kwalitatieve vergelijkende casestudy analyse (cross-case synthesis, Yin, 2014) van modellen van ethiekonderwijs uit verschillende landen. Sommige gegevens worden echter wel geteld, zodat er numerieke gegevens zijn en het onderzoek kwantitatieve elementen bevat (Baarda & De Goede, 2006, p. 263). We kiezen voor een vergelijkende casusanalyse om de generaliseerbaarheid te vergroten naar cases (modellen van ethiekonderwijs uit andere landen/regio's) die niet worden waargenomen. In deze fase van dataverzameling zal de interpretatie van de bevindingen leiden tot afzonderlijke samenvattingen per land/regio in een matrix met voornamelijk kwalitatieve bevindingen. Deze land-regiospecifieke resultaten worden vervolgens samengevat in een matrix die Miles en Huberman (1994) een metamatrix hebben genoemd (vergelijk Kienstra et al., 2015).

Deelnemers

De partnerorganisaties van het COMET-project hebben allemaal een regionale curator aangesteld die verantwoordelijk is voor (1) het verzamelen van gegevens over het lokale ethiek curriculum, (2) het uploaden van de verzamelde documenten naar het online platform en (3) het schrijven van een begeleidende beschrijving voor elk geüpload document. De resultaten zijn te vinden op de URL http://ethics.community. Op dit moment zijn Beieren, Kroatië, Nederland, Noordrijn-Westfalen, Slowakije en Slovenië betrokken bij het COMET-project. We hebben aanbiedingen ontvangen om samen te werken uit de volgende nieuwe landen: Litouwen, Spanje, Israël, Armenië, Luxemburg, Noorwegen, Bulgarije, Libanon en (niet-Europese) Brazilië en China.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het kader van ethiekonderwijs in Beieren, Kroatië, Nederland, Noordrijn-Westfalen, Slowakije en Slovenië op basis van de bovengenoemde categorieën: verantwoordelijkheid voor ethiekonderwijs, plaats van het ethiekonderwijs in het curriculum en/of het onderwijssysteem, en inhoud en doel van het ethiekonderwijs.

3.1. Verantwoordelijkheid voor ethiekonderwijs

Ethiekonderwijs in Beieren. In Beieren krijgen de leerlingen in alle klassen twee lessen ethiek per week. Voor leerlingen die om gewetensredenen godsdienstonderwijs weigeren, is ethiek een verplicht vak. Ongeveer een derde van de leerlingen in Beieren gaat daadwerkelijk naar ethiek. Het vak ethiek in Beieren heeft een educatief mandaat om de kernwaarden die zijn vastgelegd in de Duitse en Beierse grondwet te bevorderen. Het is competentiegericht (de competentie om "te oordelen en te handelen op een waardegerichte manier", Bayeriches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, art. 47 lid 2, 2000) en actiegericht. Dit betekent dat de leraar zijn taak niet heeft volbracht wanneer de leerlingen tot morele oordelen komen, omdat het uiteindelijke doel morele actie is. Bijvoorbeeld: wanneer je ervan overtuigd bent dat je mensen in nood moet helpen en je wordt geconfronteerd met iemand die daadwerkelijk in nood is en je helpt haar (gemotiveerd door je overtuiging), dan zal dat een morele actie zijn.

Ethiekonderwijs in Kroatië. In 1992 werd in Kroatië het curriculum voor godsdienstonderwijs geïntroduceerd. In 1996 werd het ethiekleerplan geïntroduceerd als alternatief voor godsdienstonderwijs. In 2003 was het leerplan en programma in de Kroatische middelbare scholen (14-18 jaar) gebaseerd op de geschiedenis van de ethiek, het zogenaamde ethiek, de filosofische ethiek en de geschiedenis van de religies. In hetzelfde jaar werd een nieuw programma geïntroduceerd:

> *Het programma is bedoeld om het denken, de actieve participatie en het gebruik van voorkennis te stimuleren en om meningen te formuleren over belangrijke kwesties van het programma. Het niet de voorkeur geven aan een bepaald wereldbeeld of een bepaalde filosofische richting is het waarborgen van respect voor multiculturalisme en filosofische openheid voor dialoog. (PNPE, 2003, 18; vertaling door Kienstra)*

Ongeveer 4000 leerlingen per jaar kiezen ethiek. Ze hebben één uur per week ethiekles in alle vier de klassen van de middelbare school (35 schooluren per jaar). Aan het einde van de vierde klas kunnen leerlingen kiezen voor ethiek als keuzevak voor het eindexamen.

Ethiekonderwijs in Nederland. In Nederland maakt ethiek deel uit van het filosofiecurriculum. Filosofie wordt onderwezen op het vwo en op de havo. In 2018 is het aantal scholen dat filosofie als examenvak aanbiedt gestabiliseerd op 60 havo-scholen en 160 vwo-scholen (10% en 25% van het totale aantal scholen in Nederland). Net als andere schoolvakken in Nederland kent filosofie ook in de hogere klassen van havo en vwo een programma dat zowel een interne als externe beoordeling omvat. Het havo-curriculum verschilt van het vwo-curriculum. Het havo-programma is gericht op leerlingen met een meer praktische instelling en voorbereiding op het hoger beroepsonderwijs, terwijl het vwo-programma zich richt op leerlingen die waarschijnlijk hun opleiding aan de universiteit zullen voortzetten. Het havo-curriculum is daarom praktischer en meer gericht op de geesteswetenschappen. Momenteel bestaat het uit drie hoofddomeinen: filosofische antropologie, ethiek en sociale filosofie. Het vwo-curriculum is meer academisch van aard en kent momenteel vier hoofddomeinen: filosofische antropologie, ethiek, kentheorie en wetenschapsfilosofie.

Ethiekonderwijs in Noordrijn-Westfalen. Zowel binnen 'praktische filosofie' als binnen 'filosofie' wordt in Noordrijn-Westfalen ethiek gegeven. 'Praktische filosofie' wordt onderwezen in de klassen 5-10 en is specifiek gericht op het onderwijzen van de ethiek. 'Filosofie' omvat 'praktische filosofie' en 'theoretische filosofie' en wordt onderwezen in de klassen 11 en 12. De belangrijkste doelstellingen voor het vak 'praktische filosofie' worden in het kerncurriculum als volgt beschreven (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 9; vertaling door Roew):

> *The subject promotes the development of the entire personality to social responsibility, to the development of a democratic society, to the orientation at basic values, to the participation in the shaping of our culture as well as to responsible activity in the world of work". […] "The central concern of the subject is to contribute to the development of competences in pupils which enable them to perceive reality in a differentiated way and to deal systematically with questions of meaning and values, to apply them in the search for answers to the question of the meaning of human existence and to live self-determined, responsible and tolerant lives in a democratic society. The students develop the ability to empathize and achieve a sense of value and self-confidence that is the foundation for responsible action. In the lessons, criteria for the evaluation of different ideas, values and norms are to be developed as well as one's own ability to reflect and judge*

Ethiekonderwijs in Slowakije. Ethiek is verplicht voor leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgen. Het vak wordt de eerste twee jaar van de middelbare school gevolgd door leerlingen tussen de 15 en 17 jaar. Per jaar volgen ongeveer 5000 leerlingen dit vak. Het vak wordt één uur per week gegeven (ongeveer 80 uur voor de gehele cursus). Ethiekonderwijs wordt niet beoordeeld, studenten slagen gewoon voor het vak zonder een formeel eindexamen. Ethiekonderwijs in Slowakije is gebaseerd op het concept van prosocialiteit. De bekendste auteurs die het vak vorm gaven in het begin van de jaren negentig zijn Roberto Roche Olivar (1992) en Ladislav Lencz (1992). Hun teksten zijn vandaag de dag nog steeds van invloed. Aangezien deze auteurs vooral gespecialiseerd waren in psychologie en pedagogie, is het lesmateriaal van het vak niet alleen gericht op de filosofische ethiek, maar ook op psychologische en pedagogische aspecten van ethische kwesties.

Ethiekonderwijs in Slovenië. Ethiek wordt in Slovenië onderwezen binnen drie verschillende filosofiecursussen die aan middelbare scholieren op pre-universitair niveau worden aangeboden: (i) een verplichte cursus filosofie op het algemeen gymnasium, (ii) een keuzevak filosofie, en (iii) een facultatieve eindexamenvoorbereidingscursus.

3.2. Plaats van het ethiekonderwijs in het curriculum en/of in het onderwijssysteem

Alleen in Beieren is ethiekonderwijs een zelfstandige cursus. In Nederland en Slovenië is ethiekonderwijs een onderdeel van het curriculum voor filosofie. In Nederland moeten leerlingen kiezen voor het schoolvak filosofie, wat betekent dat de meeste leerlingen het schoolvak filosofie niet volgen. In Kroatië, Noordrijn-Westfalen en Slowakije is ethiek zowel een zelfstandig vak als een onderdeel van het filosofiecurriculum. In Slowakije kan ethiek een onderdeel zijn van het burgerschapscurriculum.

De leeftijd van de leerlingen varieert. In Beieren krijgen de leerlingen in de leeftijd van 6 tot 19 jaar ethiekonderwijs. Beperkt tot de leeftijd van 17- 18 jaar zijn Slovenië, Kroatië en Slowakije.

Het aantal leerlingen varieert. In Beieren volgen jaarlijks 240.000 leerlingen ethiek (het grootste aantal leerlingen). In Slovenië krijgen 170-230 leerlingen per jaar ethiek (het minste aantal leerlingen).

Het aantal uren per week dat ethiek wordt onderwezen varieert. Als ethiek wordt gekozen dan wordt ethiek 1-6 uur per week in Slovenië onderwezen. Het laagste aantal uren is in Nederland. In totaal worden 80 uur besteed aan ethiek (dit is ongeveer acht weken).

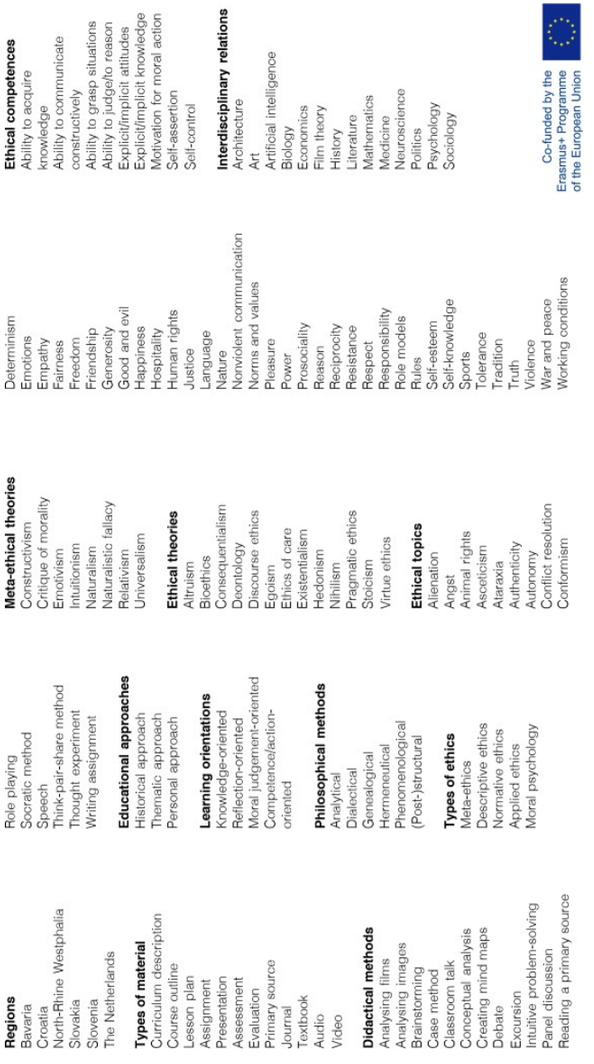
Alleen in Slowakije wordt het ethiekonderwijs niet beoordeeld. In Slowakije is er geen eindexamen ethiek.

3.3. Inhoud en doel van ethiekonderwijs.

Voor regio's, soorten materiaal, didactische methoden, onderwijsbenaderingen, leeroriëntaties, filosofische methoden, soorten ethiek, meta-ethische theorieën, ethische theorieën, ethische thema's, ethische competenties en interdisciplinaire relaties vatten we sleutelbegrippen van ethiekcurricula samen in een matrix, verzameld in verschillende discussiebijeenkomsten.

Opmerkingen

Dit project is gefinancierd met steun van de Europese Commissie. Deze publicatie geeft alleen de mening van de auteur weer en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie in deze publicatie (project nr. 2017-1-NL01-KA201-035219).



Figuur 1: Sleutelbegrippen van ethiekcurricula (zoals gepresenteerd op de AIPPh-conferentie Geist im Netz in 2019 in een workshop "Translation Programs and Chances of digital communication between Ethic Teachers in Europe").

Literatuur en bronnen

Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Arendt, H. (1992). *Lectures on Kant's political philosophy* (R. Beiner, red.). Chicago: University of Chicago Press.

Baarda, D. B, De Goede, and M. P. M., Teunissen, J. (2001). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Baarda, D. B. and De Goede, M. P. M. (2006). *Basisboek Methoden en Technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek* (vierde, geheel herziene druk). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bayeriches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. (2000, 31 mei). Geraadpleegd van https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1

Biesta, G. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Blinkova, A. and Vermeer, P. (2016). Religious education in Russia: a comparative and critical analysis, *British Journal of Religious Education*, DOI:10.1080/01416200.2016.1190687.

Carr, D. (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: Routledge.

Dewey, J. (1919). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Goucha, M. (2007). *Philosophy, a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: Unesco. Geraadpleegd op 18 februari 2020, van https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-70fec999-895f-42d7-9e01-15ab3655ce23.

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.

Habermas, J. (2003). *Truth and justification*. Cambridge: Polity Press.

Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis.

Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M., and Van der Heijden, P. G. M. (2015). Doing Philosophy Effectively: Student Learning in Classroom Teaching. *PLOS ONE*, *10*(9), e0137590. doi:10.1371/journal.pone.0137590.

Kienstra, N., Velema, F., Roew, R., Baďurová, B., Ćurko, B., and Andrić, M. (2017). *A Community of Ethics Teachers in Europe*. Identifier 2017-1-NL01-KA201-035219. Start date Sep 1, 2017. End date Aug 31, 2020. EC Contribution 221,366 EUR. Geraadpleegd op 18 februari 2020, van http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/7213ba12-efea-42f5-9e68-7a83f19052e7.

Kienstra, N. (2017). Teaching Methods in Ethics Education in the Netherlands. In Association Internationale des Professeurs de Philosophie (eds.), *Education éthique - Ethische Bildung - Ethical Education,* Europa Forum Philosophie Series Vol. 66 (pp. 143-155). Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Kienstra, N. and Velema, F. (2018). A Community of Ethics Teachers in Europe (COMET). In Association Internationale des Professeurs de Philosophie (eds.), *Résistance - Widerstand*, Europa Forum Philosophie Series Vol. 67 (pp. 171-180). Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Kienstra, N. and Velema, F. (2019). Exploring how ethics is taught in secondary schools across Europe. In Association Internationale des Professeurs de Philosophie (eds.), *Identité – Identität – Identity*, Europa Forum Philosophie Series, Vol. 68 (pp. 26-37). Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Kienstra, N. (2020). Ethics education in a globalized world: a community of ethics teachers in Europe (COMET). *Age of globalization. Studies in contemporary global processes*, 11(1),33.

Lencz, L. (1992). *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: Educational-Methodology Centre.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein – Westfalen: Praktische Philosophie*. Frechen: Ritterbach Verlag.

Olivar, R.R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis PictusIstropolitana.

Roew, R. (Z.d.). *North Rhine-Westphalia*. Geraadpleegd op 18 februari 2020, van https://ethics.community/regions/

Schreiner, P. (2001). Different approaches – common aims? Current developments in religious education in Europe. In P. Schreiner, H. Spinder, J. Tailor, & W. E. Westerman (eds.), *Committed to Europe's future: Contributions from education and religious education: A reader* (pp. 95–100). Münster: CoGREE/Comenius-Institut.

Van den Akker, J. (2004). *Curriculum perspectives: An introduction*. Springer Netherlands.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

21. Religiewetenschappelijke vakdidactiek

Markus Altena Davidsen

Inleiding

Het levensbeschouwelijke landschap in Nederland is onderhevig aan een grootschalig pluraliseringsproces. Nieuwe levensbeschouwelijke posities winnen terrein (islam, atheïsme, levensbeschouwelijke onverschilligheid), religieuze tradities zijn zichzelf aan het heruitvinden (denk aan de evangelicale en charismatische impulsen binnen het christendom), en geheel nieuwe manieren van 'religieus zijn' duiken op (zoals holistische spiritualiteit en meervoudige religieuze binding (Bernts & Berghuijs 2016). Die toenemende pluralisering heeft praktische implicaties voor het onderwijs. Met name worden de meeste katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen vandaag de dag geconfronteerd met een gemengde leerlingenpopulatie waar vaak de niet-religieuze leerlingen in de meerderheid zijn. Onderzoek wijst uit dat leerlingen op dit soort scholen zeggen geen behoefte te hebben aan religieuze socialisatie of levensbeschouwelijke vorming, maar wel willen weten hoe religie in elkaar zit (Vermeer 2013). De wensen van ouders over het levensbeschouwelijk onderwijs is nog niet onderzocht op katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen, maar we weten dat ouders van leerlingen op openbare basisscholen graag zien dat hun kinderen goed geïnformeerd worden over verschillende religies. Ouders hopen dat hun kinderen hierdoor leren respectvoller om te gaan met andersdenkenden (Lammers 2013, 45–46).

Ook internationale organisaties waar Nederland deel van uitmaakt wijzen op het belang van onderwijs over religie en levensbeschouwing. Zowel de Raad van Europa (2008) als de Organisatie voor Veiligheid en Samenwerking in Europa (OSVE 2007) roepen hun lidstaten op om objectief onderwijs over religie en levensbeschouwing verplicht te stellen in het openbaar onderwijs, om zo tolerantie te bevorderen tussen verschillende (niet-)religieuze groepen. Meerdere landen om ons heen zijn bezig deze aanbeveling op te volgen. De nieuwe curricula voor de vakken 'christendom, religie, levensbeschouwing en ethiek' (po) en 'religie en ethiek' (vo) die in Noorwegen vanaf het schooljaar 2020-2021 worden geïmplementeerd gaan uit van een 'objectieve, kritische en pluralistische' visie op het vak (cf. Davidsen, 2019). In Engeland, waar het debat over de toekomst van het vak nog volop gaande is, heeft een nationale commissie recent een nieuw curriculum voorgesteld dat de nadruk legt op hoe levensbeschouwingen op individueel en institutioneel niveau opereren, en waarin veel aandacht uitgaat naar andere levensbeschouwingen dan de grote wereldreligies (CoRE, 2018; cf. De Beer, 2019). De Engelse commissie ziet conceptuele kennis over religies en levensbeschouwingen als een cruciale component van 'wereldburgerschapsvorming' (*world citizenship education*), propageert een forse investering in opleiding en nascholing van docenten, en stelt voor de naam van het vak te verbreden van 'Religious Education' naar 'Religion and Worldviews'.

Samengevat bevinden we ons in een nieuwe situatie waarin onderwijs over religie en levensbeschouwing steeds minder gezien wordt als instrument voor geloofsopvoeding en steeds meer als hoeder van levensbeschouwelijke geletterdheid (zie ook deel 1: Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing).[1] Het is mijn overtuiging dat de religiewetenschap veel te bieden heeft aan de hernieuwde doordenking van de didactiek van ons vak waartoe de veranderde maatschappelijke context noopt. In deze bijdrage zet ik de beginselen uiteen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag.

Beginselen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag

Het centrale doel van de religiewetenschappelijke vakdidactiek is om leerlingen, op een manier die bij hun ontwikkeling past, methoden en vaardigheden aan te leren die ze in staat stellen religies en levensbeschouwingen te analyseren en vergelijken vanuit een zo neutraal mogelijk buitenperspectief.[2]

Omdat de religiewetenschappelijke vakdidactiek veel nadruk legt op het aanleren van vaardigheden, wordt in de Engelstalige literatuur gesproken van '*learning from the study of religions*'. Dit begrip werd geïntroduceerd door Wanda Alberts (2008, 320) als aanvulling op de drieslag *learning religion*, *learning about religion* en *learning from religion*. De religiewetenschappelijke vakdidactiek laat zich uitdrukken in vier grondbeginselen over de doelen, inhoud, kennistheorie en methodes van het religieonderwijs die ik in het hiernavolgende een voor een zal toelichten:

1. Religieonderwijs laat leerlingen kennis maken met religie en niet-religieuze

1 Over de geschiedenis van onderwijs over religie en levensbeschouwing in het Nederlands voortgezet onderwijs, zie ook Visser (2016).

2 Dit doel is afgeleid van de doelstellingen van de religiewetenschap als academische discipline. Wie meer wil weten van de aard en geschiedenis van de religiewetenschap kan goed terecht bij Martin (2017) en Jensen (2014). Voor een actuele Nederlandstalige inleiding in de religiewetenschap wachten we nog op Wiegers (in voorbereiding).

levensbeschouwingen; het onderscheidende kenmerk van religie is de aanwezigheid van transempirische geloofsvoorstellingen.
2. In het onderwijs worden transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen verschillend behandeld: er worden geen uitspraken gedaan over de (on)waarheid van transempirische geloofsvoorstellingen; empirische beweringen van (en over) religies en levensbeschouwingen worden kritisch onder de loep genomen.
3. Leerlingen wordt een onderzoekende houding aangeleerd door met primaire bronnen te werken en deze bronnen methodisch te analyseren.
4. Vergelijking wordt stelselmatig ingezet in het onderwijs om conceptuele kennis te genereren en feitenkennis te verrijken.

1. Religieonderwijs laat leerlingen kennis maken met religie en niet-religieuze levensbeschouwingen

In een religiewetenschappelijke optiek heeft het religieonderwijs twee doelen: (i) leerlingen inzicht geven in religie als cultureel fenomeen in al haar verschijningsvormen door de geschiedenis heen, en (ii) leerlingen vertrouwd maken met het levensbeschouwelijke landschap van de huidige maatschappij. Uit het eerste doel volgt dat een religiewetenschappelijk geïnspireerd curriculum zich niet kan beperken tot de zogenaamde wereldgodsdiensten (christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme) en al helemaal niet tot alleen de institutionele en officiële uitingsvormen hiervan. Het geeft een rijker beeld van religie als het onderwijs naast de wereldreligies ook aandacht heeft voor enkele nieuwe religies (zoals scientology en wicca), antieke religies (zoals de pre-christelijke Germaanse religie) en/of religies van inheemse volken (zoals de religie van de Samen of Prairie-indianen). Dat er dan wellicht geen tijd meer is om alle vijf wereldreligies (even gedetailleerd) te behandelen, is geen onoverkomelijk bezwaar.[3] Uit het tweede doel – leerlingen vertrouwd maken met het hele levensbeschouwelijke landschap van vandaag – volgt logischerwijze aandacht voor de vele nieuwe levensbeschouwelijke posities die in de loop van de laatste honderd jaar van steeds groter belang zijn geworden in ons deel van de wereld. Voorbeelden hiervan zijn humanisme, atheïsme, agnosticisme, ietsisme, ongebonden spiritualiteit en meervoudige religieuze binding. Ook zingevingssystemen zoals civiele religie, nationalisme, politieke ideologieën en *fandom* kunnen in principe in het onderwijs met religiewetenschappelijke methodes geanalyseerd en met conventionele religie vergeleken worden.[4]

Binnen de religiewetenschap zijn meerdere definities van religie in omloop (Platvoet & Molendijk 1999), maar in de kern wijzen ze (bijna) allemaal naar hetzelfde onderscheidende kenmerk van religie: veronderstellingen over actoren en andere zaken wiens bestaan niet objectief kan worden vastgesteld, en die daarom als 'transempirisch' te kwalificeren zijn. De religiewetenschap verstaat dus onder de term 'religie' *alle geloofsvoorstellingen, praktijken, ervaringen, verhalen, en discoursen die het bestaan veronderstellen van transempirische actoren, werelden en/of processen*. Het is de aan- of afwezigheid van transempirische geloofsvoorstellingen die de grens markeert tussen religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen. Definities van religie kunnen ondanks deze gemeenschappelijke kern erg verschillend *lijken* omdat ze verschillende aspecten van religie centraal stellen. Daarom lijken de twee belangrijkste conceptualiseringen van religie binnen de religiewetenschap – ik noem ze de fenomenologische en interactionistische conceptualiseringen – meer verschillend van elkaar dan ze in feite zijn. Volgens de fenomenologische conceptualisering is religie ultieme zingeving in het licht van het transcendente; bij deze conceptualisering staan geloofsvoorstellingen, verhalen en discoursen centraal. Volgens de interactionistische conceptualisering daarentegen is religie in de kern interactie en communicatie met bovennatuurlijke wezens, zoals goden, engelen en voorouders; bij deze conceptualisering staan praktijken en ervaringen centraal. Fundamenteler dan de verschillen tussen de twee conceptualiseringen zijn echter de overeenkomsten: in beide gevallen gaat het om geloofsvoorstellingen en praktijken die gekarakteriseerd worden door beweringen of aannames over een dimensie van de werkelijkheid die vanuit wetenschappelijk perspectief transempirisch is.[5]

3 Voor een uitgebreid betoog tegen het 'wereldreligieparadigma' in het onderwijs, zie Owen (2008). In Nederland heeft Thom Geurts (2017) voorgesteld 'religie' als kernbegrip te hanteren in plaats van 'godsdienst' om zo geleefde en vloeibare religiositeit beter in zicht te krijgen.

4 Omdat steeds meer mensen in de Westerse wereld (maar niet in de rest van de wereld!) een niet-religieuze levensbeschouwing aanhangen, en omdat religiewetenschappers steeds meer onderzoek verrichten naar niet-religieuze levensbeschouwingen, hebben toonaangevende religiewetenschappers in Nederland en daarbuiten zelfs voorgesteld dat de religiewetenschap zichzelf heruitvindt als *Worldview Studies* (Droogers & Harskamp 2014; Taves, Asprem & Ihm 2018). Hoewel dit voorstel te ver gaat voor de meeste religiewetenschappers, weerspiegelt het de dominante vakopvatting onder religiewetenschappelijk geïnspireerde vakdidactici: het object van ons vak rekt zich in principe uit tot alles wat zich met religiewetenschappelijke modellen en methodes laat analyseren.

5 Voor een meer diepgaande discussie van de fenomenologische en de interactionistische conceptualisering van religie en van hun voor- en nadelen in relatie tot het onderwijs, zie Davidsen (2018) en Vermeer (2019).

2. In het onderwijs worden transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen verschillend behandeld

Transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen zijn vanuit religiewetenschappelijke optiek fundamenteel verschillend en dienen daarom verschillend te worden behandeld in het onderwijs. Omdat de waarheid of onwaarheid van transempirische geloofsvoorstellingen per definitie niet objectief kan worden vastgesteld, doen religiewetenschappers geen uitspraken over de (on)waarheid van dit soort geloofsvoorstellingen. Dit is het principe van methodologisch agnosticisme.[6] De religiewetenschappelijke vakdidactiek hevelt het principe van methodologisch agnosticisme over naar het onderwijs. Een docent hoort geen uitspraken te doen over de waarheid of onwaarheid van transempirische geloofsvoorstellingen, en leerlingen moeten leren dat men van dit soort geloofsvoorstellingen weliswaar iets kan vinden of geloven, maar dat men er (op wetenschappelijke grondslag) niets over kan weten. Een implicatie van het principe van methodologisch agnosticisme is dat het onderwijs nooit kan gaan over de door religies veronderstelde transempirische wezens, werelden en processen zelf, maar alleen kan bestuderen wat mensen *over* die transempirische wezens, werelden en processen geloven. Volgens de religiewetenschappelijke logica is het geen doel van het onderwijs dat leerlingen 'beter worden in religie', bijvoorbeeld door te oefenen met ultieme zingeving of door deel te nemen aan religieuze rituelen. Dit sluit echter niet uit dat religieonderwijs kan worden gegeven vanuit een combinatie van meerdere vakdidactische perspectieven waarbij het religiewetenschappelijke buitenperspectief met een theologisch/godsdienstpedagogisch binnenperspectief wordt gecombineerd. Sterker nog: in de meeste onderwijscontexten is de combinatie van beide perspectieven te verkiezen over een exclusief religiewetenschappelijk of theologisch perspectief.

Het principe van methodologisch agnosticisme is niet van toepassing op empirische beweringen die religies zelf doen (Jezus werd in Bethlehem geboren en werd daar bezocht door magiërs uit het Oosten)) of die over religies gedaan worden door derden (islam is geen religie maar een politieke ideologie). Sterker nog: de religiewetenschap, en in het verlengde hiervan het religieonderwijs op religiewetenschappelijke grondslag, ziet het als een belangrijke taak empirische beweringen van en over religies kritisch onder de loep te nemen en (vooral wat betreft beweringen *over* religie) ze zo nodig te falsificeren. Ten opzichte van empirische beweringen schrijft de religiewetenschappelijke vakdidactiek dus per definitie een kritische houding voor. Het is hierbij belangrijk dat alle religies op gelijke voet behandeld worden. De ene religie mag niet kritischer worden bekeken dan de andere, en geen religie kan vrijgesteld worden van kritische ondervraging.

6 Over het beginsel van methodologisch agnosticisme in de Nederlandse religiewetenschap, zie verder Davidsen & Platvoet (in druk) en Davidsen (in druk).

3. Leerlingen wordt een onderzoekende houding aangeleerd door met primaire bronnen te werken en deze bronnen methodisch te analyseren

Het is een centraal doel van religiewetenschappelijke religieonderwijs dat bij leerlingen een nieuwsgierige, onderzoekende houding wordt aangewakkerd ten opzichte van religie en levensbeschouwing. Dit wordt bewerkstelligd door leerlingen vertrouwd te maken met religiewetenschappelijke denk- en werkwijzen.[7] Hierbij wordt gebruik gemaakt van methodes en theorieën van de verschillende subdisciplines van de religiewetenschap, in het bijzonder de godsdienstgeschiedenis, de godsdienstsociologie, de godsdienstpsychologie en de vergelijkende of systematische godsdienstwetenschap.

In elk religiewetenschappelijk onderzoeksproject laten zich vijf onderzoeksstappen onderscheiden:

1. Achtergrondinformatie over het gekozen thema verzamelen en systematiseren;
2. Onderzoeksvraag formuleren en uitwerken in een analysestrategie voor het project;
3. Bronnenmateriaal verzamelen en/of selecteren;
4. Bronnenmateriaal analyseren;
5. Bevindingen systematiseren en conclusies trekken.

Studenten religiewetenschap op de universiteit leren alle vijf onderzoeksstappen te doorlopen, maar al in de laatste jaren van de middelbare school kunnen vwo-leerlingen volledige (kleinschalige) onderzoeksprojecten uitvoeren. Dit gebeurt bijvoorbeeld al aan het Stanislascollege te Delft. In de meeste onderwijssituaties in het voortgezet onderwijs is dit niettemin niet mogelijk en heeft de docent een meer regisserende rol: hij of zij verzorgt de benodigde achtergrondinformatie (onderzoeksstap 1), bepaalt de vraag die centraal staat in de les (onderzoeksstap 2) en kiest de bronnen (onderzoeksstap 3) – of volgt een methode die dit voor hem of haar doet. Onderzoeksstappen 4 en 5 blijven dan wel over, en een

7 In Nederland heeft vooral Paul Vermeer (2012), in navolging van Clive Erricker (2010), gewezen op het belang van theoretisch gefundeerde begrippen (*meta-concepts*) en denkvaardigheden (*thinking skills*) in het religieonderwijs.

religiewetenschappelijk geïnspireerde les zal altijd – ook in vmbo-1 – leerlingen uitdagen om de gekozen bronnen te analyseren en om te reflecteren op de bevindingen uit de analyse.

Om analyse van primaire bronnen makkelijker te maken voor leerlingen en eenvoudiger te onderwijzen voor docenten hebben religiewetenschappelijke vakdidactici een groot aantal 'analysemodellen' uitgewerkt. Deze analysemodellen zijn gebaseerd op religiewetenschappelijke theorieën en onderzoeksmethoden en afgestemd op de type bron in kwestie (mythe, heilige tekst, krantenartikel, ritueel, afbeelding, film, internetpagina, enz.). Ze zijn ook afgestemd op het niveau van de leerlingen. Analysemodellen helpen docenten en leerlingen goede vragen te stellen bij de stof, en docenten zijn vrij de modellen verder te ontwikkelen en aan te passen aan hun eigen onderwijsdoelen. In het Nederlands bestaat helaas (nog) geen boek met religiewetenschappelijke analysemodellen voor het voortgezet onderwijs, maar in het Deens is recent het boek *Religionsundervisning: en fagmetodik* verschenen (Juul & Kjeldsen, 2019). Dit boek bevat twintig analysemodellen voor gebruik in de laatste drie jaar van de Deense *folkeskole* – overeenkomstig met de onderbouw van de middelbare school in Nederland. Een van de analysemodellen uit het boek is het dimensiemodel van Ninian Smart dat ook in Nederland veel wordt gebruikt. Andere modellen zijn gericht op bepaalde bronnen (heilige teksten, afbeeldingen, interviews) of op religieuze verschijnselen (rituelen, symbolen, voorwerpen); nog andere modellen helpen niveaus van religiositeit, religieuze conflicten en religieuze argumentatie te analyseren. Er is in dit artikel helaas geen ruimte om al deze handige analysemodellen in detail te bespreken, maar ik geef ter illustratie het model weer voor de analyse van rituelen (Juul & Kjeldsen 2019, 162):

- Welk type ritueel wordt beschreven in de bron (overgangsritueel, kalenderritueel, offerritueel of crisisritueel)?
- Wat is het doel van het ritueel (het beweerde effect)?
- Maak een analyse van de structuur en inhoudselementen van het ritueel.

Voor het ritueel	Tijdens het ritueel	Na het ritueel
Bv afknippen van haar, reinigingsrituelen, aandoen van bijzondere kledingstukken, decoratie, vasten en seksuele onthouding, verhuizing naar een andere locatie (in werkelijkheid of symbolisch)	Bv uitdagende beproevingen, markeringen op het lichaam, verboden en regels, inwijding in bijzondere kennis of praktijken Voordracht van mythen Voorbeelden van handelingen die afwijken van wat men normaal doet en die sociale verhoudingen op zijn kop zetten Bijzondere gemeenschappen tijdens het ritueel	Bv nieuwe kleding, nieuwe naam, voordrachten, cadeaus, feesten en dansen Markering van de nieuwe sociale of religieuze rol

- Waarom doen mensen wat ze doen voor, tijdens en na het ritueel?
- Wat zegt het ritueel over sociale verhoudingen?
- Wat begrijp je nu van het ritueel en van de religie waarvan het ritueel deel uitmaakt?

4. Vergelijking wordt stelselmatig ingezet in het onderwijs om conceptuele kennis te genereren en feitenkennis te verrijken

De religiewetenschap streeft naar twee soorten kennis: conceptuele kennis over religie en levensbeschouwing als zodanig en feitenkennis over individuele religies en levensbeschouwingen. Vergelijking speelt een cruciale rol in religiewetenschappelijk onderzoek bij de totstandkoming van zowel conceptuele kennis als feitenkennis, en hetzelfde geldt voor de overdracht van beide soorten kennis in het onderwijs.

Dat vergelijking een rol speelt bij het vergaren van conceptuele kennis ligt het meest voor de hand. Vergelijking is nodig om te komen tot conceptuele kennis over hoe religie en levensbeschouwing in het algemeen in elkaar zitten. Een vergelijking van uiteenlopende voorvallen binnen de categorie 'ritueel' kan bijvoorbeeld conceptuele kennis opleveren over welke typen rituelen er zijn en over de verschillen in structuur en functie van elk type ritueel. Religiewetenschappers spreken dan van taxonomische vergelijking. Taxonomische vergelijking laat zich ook uitvoeren in het onderwijs. Bij een thema over rituelen zou een aantal rituelen met verschillende functies binnen dezelfde religie en/of een aantal rituelen van hetzelfde type uit uiteenlopende

traditions kunnen worden geanalyseerd met het analysemodel van Juul & Kjeldsen (onderzoeksstap 4); daarna kunnen de resultaten worden vergeleken met elkaar en de ontdekte patronen en verschillen worden besproken (onderzoeksstap 5). Er is ook sprake van taxonomische vergelijking wanneer religietypen met elkaar worden vergeleken (bv. religies met of zonder grondlegger) of groeperingen binnen dezelfde religieuze traditie (bv. orthodoxe en liberale Joden).

Een andere vorm van vergelijking heeft als doel een categorie of individueel verschijnsel helderder in zicht te krijgen; we kunnen dan spreken van illuminatieve vergelijking.[8] Een functie van illuminatieve vergelijking kan zijn om de eigen aard van een verschijnsel te belichten. Vergelijking van religie met politieke ideologieën en *fandom* maakt bijvoorbeeld duidelijk dat hoewel zingeving bij alle drie culturele verschijnselen een rol speelt, alleen religie gekenmerkt wordt door zingeving op basis van voorstellingen over een transempirische dimensie van de werkelijkheid. Illuminatieve vergelijking kan ook de gemeende uniciteit van een verschijnsel in twijfel trekken. Wie bekend is met de legendevorming rond de geboorte van figuren zoals Boeddha en Alexander de Grote zal de geboorteverhalen over Jezus bij Lukas en Mattheüs herkennen als uitdrukkingen van een gangbare narratieve logica uit de Oudheid: bij de geboorte van grote mannen 'horen' bijzondere gebeurtenissen plaats te vinden. Het spreekt voor zich dat hoe breder en dieper de kennis van de docent is, hoe makkelijker illuminatieve vergelijking in spel kan worden gebracht in het onderwijs om een gegeven verschijnsel in zijn categoriale context te plaatsen.[9]

Op weg naar een systematische didactiek op religiewetenschappelijke grondslag

In deze bijdrage heb ik slechts de contouren kunnen schetsen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag. Als afronding had ik graag de lezer willen kunnen doorverwijzen naar een meer systematische uitwerking van de religiewetenschappelijke vakdidactiek, maar die bestaat helaas nog niet in het Nederlands.[10] Het zou wel kunnen dat de tijd hiervoor nu rijp is. Twaalf jaar geleden constateerde Gerard Wiegers (2008) nog een 'missing link' tussen de religiewetenschap en het religieonderwijs in Nederland, maar de laatste jaren is de interesse voor onderwijs en vakdidactiek onder Nederlandse religiewetenschapers fors gestegen, vooral onder de jonge generatie. In 2016 organiseerde Universiteit Leiden een conferentie met als thema 'Religiewetenschap en religieonderwijs: Visies voor onderwijs over religie en levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs', en sinds 2018 bestaat er een Werkgroep Religiewetenschap en Onderwijs binnen het Nederlands Genootschap voor Godsdienstwetenschap (NGG). In deze werkgroep werken vo-docenten en religiewetenschappers samen om studiedagen te organiseren en onderzoeksresultaten te vertalen naar lesmethodes. Een uitwerking van een systematische vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag ontbreekt vooralsnog. Dit zou een mooie volgende stap kunnen zijn.

Literatuur en bronnen

Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. In de reeks *Religion and Reason* 47. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen* 55, 300–334.

Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktik: En innføring*, 2. editie. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B-O & Lewis, J.R., (red.) (2014). *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. London: Equinox.

Bernts, T. & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.

CoRE. (2018). *Religion and Worldviews: The Way Forward: A National Plan for RE*. Geraadpleegd van: https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf.

Davidsen, M. (2010). The Secular Future of Religious Education in Europe. [Reviewartikel van Wanda Alberts (2007). *Integrative Religious Education in Europe:*

8 De termen taxonomische en illuminatieve vergelijking ontleen ik aan Freiberger (2018).

9 Een tweede aspect van contextualisering – naast categoriale contextualisering – is het plaatsen van een fenomeen in zijn historische en culturele context. Ook dit aspect van contextualisering is volgens de religiewetenschappelijke vakdidactiek van groot belang, maar ik heb het hier buiten beschouwing gelaten omdat het al eerder behandeld is door Ammeke Kateman en Suzanne Roggeveen (2016).

10 In Duitsland, Zwitserland en vooral Scandinavië hebben religiewetenschappers al langer dan in Nederland bijgedragen aan de ontwikkeling van het religieonderwijs. In deze landen zijn er meerdere hoogleraren aangesteld op het terrein van religieonderwijs en religiedidactiek bij de religiewetenschappelijke instituten (en dus niet alleen bij de theologische faculteiten), en werken religiewetenschappers mee aan lesmethodes en schrijven ze boeken over de religiewetenschappelijke vakdidactiek. Enkele belangrijke internationale figuren waardoor ik me heb laten inspireren bij dit artikel zijn hoogleraar religieonderwijs in Bremen, Wanda Alberts (2007; 2008; cf. Davidsen 2010), hoogleraar religieonderwijs in Bergen, Noorwegen, Bengt-Ove Andreassen (2016; Andreassen & Lewis 2014) en hoogleraar religiestudies aan Syddansk Universitet, Denemarken en voormalig secretaris-generaal van de International Association for the History of Religions, Tim Jensen (2017). Momenteel werken deze drie religiewetenschappers samen aan het handboek *Key Terms in the Didactics of the Study of Religion*.

A Study-of-Religions Approach]. In: *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* 5. Geraadpleegd van: https://journals.openedition.org/zjr/789.
Davidsen, M. A. (2018). Het begrip religie: Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4), 58–64.
Davidsen, M. A. (2019). Objectief, kritisch en pluralistisch? Wat Nederland kan leren van het Noorse onderwijs over levensbeschouwing en religie. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 11–19.
Davidsen, M. A. (In druk). Van Baaren's Systematic Science of Religion Revisited: The Current Crisis in Dutch Study of Religion and a Way Out. *NTT Journal for Theology and the Study of Religion*.
Davidsen, M. A. & Platvoet, J. G. (In druk). There Was No Dutch School of Phenomenology of Religion – The Netherlands. In: S. Fujiwara, D. Thurfjel, & S. Engler, (red.), *Global Phenomenologies of Religion: An Oral History in Interviews*. Sheffield: Equinox.
De Beer, T. (2019). Mag het een pondje meer zijn? Leren van levensbeschouwelijke educatie in Engeland. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 5–10.
Droogers, A. & Van Harskamp, A. (red). (2014). *Methods for the Study of Religious Change: From Religious Studies to Worldview Studies*. London & Oakville, CT: Equinox.
Erricker, C. (2010). *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London: Routledge.
Freiberger, O. (2018). Elements of a Comparative Methodology in the Study of Religion. In: *Religions* 9. 38.
Geurts, Th. (2017). Liquideer de vakdidactiek! In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 17(4), 67–73.
Jensen, J.S. (2019). *What Is Religion?* (2e editie). London & New York: Routledge.
Jensen, T. (2017). RS-Based RE: Uphill, Uphill, Uphill. In: S. Fürhding, (red.), *Working Papers from Hannover*. Leiden: Brill, 199–231.
Juul, H. & K. Kjeldsen. (2019). *Religionsundervisning – En fagmetodik*. Kopenhagen: Hans Reitzels Forlag.
Kateman, A. & Roggeveen, S. (2016, december). "Religiewetenschapppen in de klas: leren contextualiseren. Utrecht: Fontys Hogeschool. Geraadpleegd van " theoloogmettoekomst.nl
Lammers, Marleen. (2013). "Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school". *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13(3), 41–46.
Martin, Craig. 2017. *A Critical Introduction to the Study of Religion*, tweede editie. New York: Routledge.
OVSE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools: Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. Warschau: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). Geraadpleegd van: https://www.osce.org/odihr/29154?download=true.
Platvoet, Jan G. & Arie L. Molendijk, red. 1999. *The Pragmatics of Defining Religion: Contexts, Concepts and Contests*, Leiden/Boston/Köln: Brill.
Raad van Europa. (2008). *Recommendation CM / Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-religious Convictions within Intercultural Education*. Straatsburg: Council of Europe. Geraadpleegd van: https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM. Meegenomen als Appendix 1 in R. Jackson. (2014). *"Signposts": Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Straatsburg: Council of Europe Publishing, 111–121.
Taves, A., Asprem, E. & Ihm, E. (2018). Psychology, Meaning Making and the Study of Worldviews: Beyond Religion and Non-Religion. In: *Psychology of Religion and Spirituality* 10(3), 207–217.
Vermeer, P. 2012. Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education. In: *British Journal of Religious Education* 34(3), 333–347.
Vermeer, P.. (2013). Religious Indifference and Religious Education in the Netherlands: A Tension Unfolds. In: *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 12, 79–94. Geraadpleegd van: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/07.pdf.
Vermeer, P. (2019). Nog even het begrip religie: Een enkele aanvullende en corrigerende suggestie in het definitiedebat. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 63–66.
Visser, T. (2016). Het is nu of nooit... Een algemeen vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In: R. Erwich & J.M. Praamsma, (red.). *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur*. Utrecht: Kok, 161–178.
Wiegers, G. (2008). The Missing Link between Religious Education and the Study of Religion: Reflections on the Role of the Study of Religions in Secondary Education. In: Chr. Dommel & G. Mitchell, (red.). *Religion Education: On the Boundaries between Study of Religions, Education and Theologies: Jürgen Lott and the Bremen Approach in International Perspective*. Bremen: Kleio Humanities, 159–171.
Wiegers, G. (In voorbereiding). *Religie*. In de reeks: *Elementaire Deeltjes*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

22. De fenomenologische benadering in het vak godsdienst/levensbeschouwing

Jan Van Wiele

De religiewetenschap en de antropologie van de godsdienst bepalen vandaag in toenemende mate het godsdienstig en levensbeschouwelijk onderwijs (E.T. Alii, 2009, pp. 184-191). Vooral de fenomenologische benadering, die de laatste decennia een grote invloed heeft uitgeoefend op religiewetenschap en antropologie van de godsdienst zelf (Bowie, 2006, pp. 4-5), speelt daarbij een grote rol. In deze bijdrage zullen we daarom eerst kort ingaan op de uitgangspunten en doelstellingen van de fenomenologische benadering van de religie als academische discipline - in deze context vroeger ook wel godsdienstfenomenologie genoemd (Waardenburg, 1990). Daarna geven we aan de hand van enkele concrete voorbeelden uit vooral de Nederlandse context aan op welke manier deze fenomenologische principes tegenwoordig in het onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing ingang hebben gevonden.

1. Fenomenologie van de religie

De fenomenologie van de religie ontleent haar naam aan de methode waarmee zij religieuze verschijningsvormen wil bestuderen, met name de 'fenomenologische' methode[1]. Deze methode kenmerkt zich door een zo objectief mogelijke, empirische, niet door metafysische en/of zogenaamd wetenschappelijke vooronderstellingen bevooroordeelde en een niet beoordelende systematische studie van de religie. Op die manier wil men het *wezen* of *diepere betekenis* van de talrijke en gevarieerde religieuze fenomenen of verschijningsvormen op het spoor komen en beschrijven zoals zij in de dagdagelijkse werkelijkheid worden ervaren (Bollnow, 1979a, 1979b; Eliade, 1959, 1962, 1964, 19712, 1987; Jones *et al*., 2005; Kamstra, 1985; Waardenburg, 1997). Enige toelichting is hierbij op haar plaats.

Het uitgangspunt van de fenomenologie van de religie is dat het *wezen* of de *diepere betekenis* van de religieuze fenomenen tot op zekere hoogte in de werkelijkheid verschijnt in de vorm van structuren, typologieën, morfologieën, rode draden, 'kapstokhaken' of *dimensies* van het religieuze. Op basis daarvan verwoordde Mircea Eliade, een van de voornaamste vertegenwoordigers van deze benadering, de fenomenologie van de religie als de studie van het 'heilige' of van het 'geheim' van de godsdienst (Eliade, 1969, p. 3). Hiermee bedoelt hij natuurlijk niet dat men met behulp van de studie van deze dimensies de uiteindelijke en definitieve betekenis van de religieuze fenomenen kan achterhalen, maar wel dat de religieuze verschijningsvormen binnen de verschillende religies een zekere parallellie vertonen die men met behulp van deze dimensies kan achterhalen en waarbij men ervan uitgaat dat deze parallellie, ondanks het bestaan van particuliere verschillen, een fundamenteel licht werpt op de *diepere betekenis* of het *wezen* van de religies als totaalfenomenen. Daarom kon bijvoorbeeld Gerardus van der Leeuw[2] de voornaamste taak van de fenomenologie van de religie omschrijven als het classificeren van religieuze fenomenen door het verwante samen te voegen en het tegengestelde te onderscheiden (van der Leeuw, 1948). Vele aanhangers van de fenomenologische methode waren dan ook van oordeel dat dit uitgangspunt van vooral het zoeken naar overeenkomsten en verwantschap tussen de grote religies, zonder evenwel de verschillen te verwaarlozen, veel kan bijdragen tot een betere verstandhouding en verdraagzaamheid tussen verschillende religies en dus tot het bevorderen van een globale wereldvrede (Frick, 1974; Sharpe, 1975).

Van groot belang voor de definiëring van de doelstellingen en uitgangspunten van de fenomenologie van de religie waren enkele algemene wijsgerige en kentheoretische 'fenomenologische' basisprincipes zoals verwoord door Edmund Husserl[3] en Max Scheler[4]. Beide filosofen stelden zich vragen bij de mogelijkheidsvoorwaarden van de wetenschap om de werkelijkheid te doorgronden en om hierover überhaupt 'waarheidsgetrouwe' uitspraken te kunnen doen. Zij betwistten het belang van de (empirische) wetenschap niet en trokken vele resultaten ervan (zoals deze van de positieve wetenschappen) niet in twijfel. Wel stelden ze dat wetenschap vanuit verschillende oogpunten een reductionistisch construct is dat dikwijls een eigen leven gaat leiden en zo een beperkende bril voor de wetenschapper gaat vormen, waarmee deze niet langer de 'objectieve werkelijkheid', hier begrepen als het *wezen* van de werkelijkheid of de wereld zoals die *werkelijk is*, kan waarnemen, beschrijven en verklaren (Hussserl, 1984; Scheler, 2000).

1 Voor een meer uitgebreide voorstelling van de fenomenologische methode en het probleem van het objectiviteitsgehalte ervan, zie Van Wiele, 2015.

2 Voor een goede inleiding op de fenomenologie van van der Leeuw, zie Waardenburg, 1997.
3 Voor een goede inleiding op de fenomenologie van Husserl, zie Van Riel, 20153, pp. 187-200.
4 Voor een goede inleiding op de fenomenologie van Husserl, zie Shimonissé, 1971.

Om nu te kunnen achterhalen hoe de dingen zich in de werkelijkheid tonen of 'fenomeen' zijn, of nog anders gezegd, om de werkelijkheid zo 'objectief' mogelijk te kunnen bestuderen, moet men volgens de wijsgerige fenomenologen terugkeren naar het *wezen* van de dingen zoals die in de dagelijkse leefwereld verschijnen. En hiervoor maakt bijvoorbeeld Husserl gebruik van een dubbele methode. Vooreerst van de 'epochè'. 'Epochè' betekent 'tussen haakjes plaatsen', 'even halt houden', 'opschorten van oordeel', waarmee hij een benadering van de werkelijkheid aanduidde die niet bevooroordeeld of gereduceerd wordt door gelijk welke persoonlijke opvatting en metafysische en/of zogenaamd wetenschappelijke vooronderstellingen. In de tweede plaats maakt Husserl ook gebruik van de zogenaamde 'eidetische visie'. Deze 'eidetische visie' is als het ware het logische gevolg van de 'epochè'. Het is de minimalistische visie op de werkelijkheid die we overhouden wanneer we alle vooronderstellingen even 'tussen haakjes' hebben geplaatst en waarbij we de werkelijkheid nu zien op een meer 'natuurlijke' of 'objectieve' manier waarbij we de dingen 'laten spreken voor zichzelf' om zo beter door te kunnen dringen tot het 'wezen' of de 'diepere betekenis' van de fenomenen op zich (Lott, 1988, pp. 9-12). Uiteraard is volgens Husserl de manier waarop de dingen zoals ze zich op een 'natuurlijke' manier aan de wetenschapper tonen, ook een construct dat bepaald is door sommige vooronderstellingen in de dagdagelijkse leefwereld. Dit laatste is tot op zekere hoogte onvermijdelijk, maar niettemin moet men hiermee in de beschrijving van de werkelijkheid zoveel mogelijk trachten rekening te houden. Zoals gezegd, hebben de fenomenologen van de religie deze kentheoretische en wijsgerige uitgangspunten overgenomen en toegepast op hun studiedomein door te streven naar een zo min mogelijk bevooroordeelde studie van wat zij benoemen als het *wezen* of de *diepere betekenis* van de talrijke en gevarieerde religieuze fenomenen zoals die op basis van menselijke ervaring verschijnen of zich vertonen in de dagelijkse leefwereld, en dit met oog voor gelijkenis en verschil.

2. Dialoog met de humane wetenschappen

Op basis van deze premissen is de fenomenologie van de religie zich gaan positioneren binnen de humane wetenschappen. Hoewel de meningen hierover nogal kunnen verschillen van fenomenoloog tot fenomenoloog, kunnen we toch het volgende als typisch naar voor schuiven.

Van de ene kant plaatst de fenomenologie van de religie bepaalde eendimensionele en dus 'bevooroordeelde' benaderingen binnen de humane wetenschappen 'tussen haakjes' of wijst ze gewoon af. Zo distantieert men zich in zekere zin van de antropologie, de sociologie, de geschiedwetenschap en de psychologie waar deze het wezen van de religie enkel herleiden tot respectievelijk culturele, sociale, historische en psychologische factoren. Zo zet de fenomenologie van de religie zich af tegen het historisch en cultureel gedetermineerd evolutionisme binnen de antropologie[5]. Hierin wordt de geschiedenis opgedeeld in drie opeenvolgende 'culturele stadia': een magisch stadium, een religieus stadium en een wetenschappelijk stadium. Op basis daarvan worden religieuze fenomenen zoals magie en geloof in geestelijke wezens ondergebracht bij het oudste en meest primitieve culturele stadium van de mensheid. Volgens de fenomenologie van de religie is dit een uiterst reductionistisch en beoordelend interpretatiekader waartegenover men stelt dat de wezenlijke betekenis van een religieus fenomeen niet zozeer ligt in een 'chrono-logische' maar wel in een 'logische' volgorde. Verder zal de fenomenologie van de religie ook strekkingen binnen de sociologie afwijzen die religie herleiden tot een geheel van maatschappelijke processen die groepsvorming van gelijkgezinden beogen en waarin religie wordt gezien als de representatie van normen die het voortbestaan van de maatschappij moeten verzekeren[6]. Op identieke wijze wordt afstand genomen van de psychologie die religie enkel ziet als wezenlijk het resultaat van processen in het onderbewuste die als neurotisch moeten worden bestempeld[7]. De fenomenoloog van de religie distantieert zicht ten slotte ook in principe van de filosofie en de theologie, omdat hij geen beoordelende uitspraken over religieuze fenomenen wil doen. Dit wordt overgelaten aan de collega theoloog, die uitspraken over waarheid en ethisch gehalte doet vanuit bijvoorbeeld de christelijke openbaring en traditie, en aan de collega filosoof die dit doet op basis van de principes van de rationaliteit.

Van de andere kant is er evenzeer sprake van een vruchtbare kruisbestuiving tussen fenomenologie van de religie en andere humane wetenschappen. Zo ontleent de fenomenoloog veel stof aan de resultaten van klassiek historisch onderzoek naar religie, maar hij licht deze meestal uit de historische context om meer synchroon en vergelijkend te werk te kunnen gaan. Omgekeerd wil de fenomenoloog de historicus een dienst bewijzen door met zijn aandacht voor de grote empirische dimensies en structuren van het religieuze meer inzicht te verschaffen in het wezen van wat de godsdienstgeschiedenis bestudeert. Tevens zijn vele fenomenologen zich na verloop van tijd meer bewust geworden van het nut van de historische methode bij hun eigen zoektocht. Zo hebben bekende fenomenologen zoals Joachim Wach

5 Zoals bijvoorbeeld verdedigd door James George Frazer; zie bijvoorbeeld Frazer, 1981.
6 Zie bijvoorbeeld voor Durkheim als voornaamste vertegenwoordiger van deze richting: Durkheim, 1912.
7 Zoals bijvoorbeeld de freudiaanse strekking; zie bijvoorbeeld Freud, 2007.

(Wach, 1974) en weerom Eliade (Eliade, 1969, pp. 1-20, 35-36, 50-53) gepoogd om de principes van de historische hermeneutiek, meer specifiek in verband met diachroon bronnenonderzoek, in de fenomenologie van de religie binnen te brengen zonder daarbij te raken aan de specifieke doelstelling van de fenomenologische werkwijze.

Op gelijkaardige wijze neemt de fenomenologie graag bruikbare inzichten uit andere humane wetenschappen over en bekijkt ze de religieuze fenomenen tot op zekere hoogte als psychologische, sociologische en culturele fenomenen, op voorwaarde dat dit niet leidt tot eendimensionele en reductionistische beschrijvingen en verklaringen. Ook met de filosofie en de theologie wordt doorgaans een vruchtbare dialoog gevoerd, met respect voor de grenzen van de eigen discipline. Zo ontleent de fenomenologie heel wat bruikbare stof aan de theologie en filosofie voor de eigen specifieke zoektocht. Omgekeerd vragen vele theologen en filosofen vooraleer normatieve en beoordelende uitspraken te doen, eerst naar de onderzoeksresultaten van de fenomenoloog. Zo zullen vele christelijke theologen in hun zoektocht naar normatieve uitspraken in verband met de interreligieuze dialoog eerst aan de fenomenoloog vragen om op basis van zijn competenties een vergelijking met niet-christelijke religies door te trekken die kan optreden als 'eye-opener' voor de eigen christelijke theologie en op basis waarvan men dan meer definitieve waarheidsuitspraken kan doen[8]. Dit is bijvoorbeeld het geval bij onderzoekers zoals Raimundo Panikkar[9], Wilfred Cantwell Smith (Smith, 1963, 1989) en Hans Küng (Küng, 1993, 2007).

Mutatis mutandis is de band tussen fenomenologie van de religie en filosofie zeer sterk aanwezig bij bijvoorbeeld Eliade en Ninian Smart (Smart, 1960). Zo stelt Eliade dat door de toegenomen contacten tussen verschillende Europese en niet-Europese culturen en religies de Europeaan van het voorplan in de geschiedenis is verdreven. De enige juiste manier om hiermee om te gaan is volgens hem het voeren van een respectvolle dialoog tussen de verschillende partners, waarbij het zuivere empirische niveau wordt overstegen en men de existentiële inhoud van elkaars religie en levensbeschouwing tracht te vatten en verstaanbaar te maken voor de omgeving (Eliade, 1969, p. 2). Eliade ziet daarbij een grote rol weggelegd voor de fenomenologie van de religie die met haar traditie van het zonder vooroordeel zoeken naar het wezen van de religieuze verschijningsvormen, al heel wat terrein geëffend heeft. Niettemin vindt hij dat de fenomenologie hier toch haar grenzen moet overschrijden door morele uitspraken te doen om zo de valkuil te vermijden van cultureel en moreel relativisme, waarbij men op basis van particuliere en historische omstandigheden alles als contingent en gelijkwaardig gaat beschouwen (ibid., p. 4).

8 Voor meer informatie hierover, zie bijvoorbeeld Cornille, 2000, 2008.
9 Zie voor meer informatie over de betreffende opvattingen bij Panikkar ook: Kim, 1996.

3. Religie: een definitie

Omdat de fenomenoloog van de religie vooral op zoek gaat naar het wezen van de religie op basis van het opsporen en *beschrijven* van empirisch verifieerbare structuren en dimensies, zal hij bij zijn onderzoek meestal vertrekken van substantiële definities, die meer de nadruk leggen op de inhoud van religie. In het spoor van Schleiermacher (Schleiermacher, 1958, p. 27) wordt religie dan niet zelden omschreven als een aparte en eigenstandige menselijke ervaringsvorm die het resultaat is van het omgaan van de mens met datgene wat hem transcendeert of waarvan hij denkt dat het hem transcendeert (Van der Leeuw, 1948, p. 4). Tegenwoordig is ook de substantiële definitie van Melford Spiro nogal in trek, hoewel deze religie nogal verengt tot 'godsdienstige fenomenen' in plaats van ook atheïstische religieuze fenomenen in zijn definitie te incorporeren. Voor hem is een religie "een institutie die bestaat uit een volgens een cultuurpatroon verlopend verkeer tussen mensen en de door de cultuur gepostuleerde bovenmenselijke wezens" (Spiro, 1987, p. 197).

Functionalistische definities, die meer nadruk leggen op de functie van een religie binnen een cultuur of maatschappij, worden omwille van het gevaar voor reductionistische *verklaringen* simpelweg afgewezen ofwel uiterst voorzichtig gebruikt. Zo wordt de zeer bekende functionalistische begindefinitie van Emile Durkheim praktisch nooit gebruikt omwille van het eenzijdig beklemtonen van de maatschappelijke functie die een religie speelt. Volgens Durkheim is religie "een samenhangend systeem van geloofsvoorstellingen en gebruiken die verbonden zijn met heilige zaken, dit wil zeggen die onttrokken zijn aan het dagelijkse verkeer, en als zodanig 'verboden' zijn" en waarbij "deze geloofsvoorstellingen en gebruiken al diegenen verenigen die hierin geloven in één enkele morele gemeenschap, die kerk genoemd wordt" (Durkheim, 1912, p. 65). Een 'minimalistische' functionele definitie, zoals die van Jacques Waardenburg, die religie breed omschrijft als een eigensoortig oriëntatiesysteem dat de mens in staat stelt zijn concrete leven en de concrete wereld waarin hij leeft, zinvol te ordenen en op te bouwen (Waardenburg, 1990, pp. 35-36), wordt daarentegen doorgaans wel aanvaard binnen de meer beschrijvende fenomenologie van de religie.

4. Religie en cultuur

Hoewel de fenomenoloog van de religie ervoor beducht is om religie te herleiden tot culturele factoren - niet elke cultuur is bijvoorbeeld gericht op het "buitennatuurlijke" en een oorspronkelijk religieuze cultuur kan bijvoorbeeld haar religieuze wortels laten varen[10] -, zal hij toch steeds religie in samenhang met de omringende cultuur bestuderen en beschrijven. Een cultuur kan hier in de zin van de culturele antropologie worden omschreven als een intersubjectief symbolensysteem dat de "betrokkenen een oriëntatie biedt ten aanzien van zichzelf, de anderen, de materiële wereld en eventueel een bovenmenselijke realiteit" (Roosens, 1998, pp. 47-48; id., 1997). Omwille van de link tussen religie en cultuur zijn de scheidingslijnen tussen fenomenologie van de religie en antropologie van de godsdienst dan ook bijzonder dun (Bowie, 2006, pp. 3-4). Omdat een religie altijd ingebed is in een bepaalde cultuur, vertoont ze een aantal 'familiegelijkenissen' waarmee de onderzoeker rekening moet houden. In het spoor van Jacques Waardenburg noemen we er drie. Een religie is vooreerst geen monoliet, maar is tot op zekere hoogte meervoudig. Meestal is er sprake van varianten in ideeën en gedragingen die door een groot deel van de religieuze groep worden getolereerd. Ten tweede zijn religies nooit perfect harmonieus: bepaalde elementen in de religie kunnen in perfecte overeenstemming zijn met elkaar, maar andere kunnen ook min of meer tegenstrijdig zijn. Ten derde vertoont elke religie dynamische aspecten: op bepaalde plaatsen en in bepaalde tijden kan een religie grondige wijzigingen ondergaan (Waardenburg, 1990, pp. 20-23).

5. Dimensies van het religieuze

Wat zijn nu de meest karakteristieke 'kapstokhaken', structuren of dimensies die elke religie kenmerken[11] en die men bijgevolg als richtsnoer of als uitgangspunt voor elk fenomenologisch onderzoek kan hanteren? Bekend zijn natuurlijk de overeenkomstige opvattingen bij Eliade, die in een religie zowel een inwendige als uitwendige dimensie onderscheidt en die het volledige corpus van mythen, rituelen, dogmatiek en ethiek omvatten (Eliade, 19712, pp. 2-3, 1969, p. 10). Zeer populair in de Angelsaksische wereld en mnemotechnisch zeer eenvoudig zijn tegenwoordig ook de 4 C's: een religie omvat steeds geloofsvoorstellingen (Creed), morele normen en gedragingen (Code), rituele praktijken (Cult) en organisatiewijzen en structuren (Community). Maar wellicht de meest bekende batterij dimensies vandaag is deze van de hand van Ninian Smart. Om van een religie te kunnen spreken, moet er voor hem sprake zijn van de volgende 8 dimensies: 1. geloofsleer of filosofie; 2. ritueel en praktijk; 3. mythen en/of verhalen; 4. (persoonlijke) beleving en emotie; 5. ethiek en wet; 6. organisatie en/of sociale dimensie; 7. materiële en/of artistieke dimensie; 8. politiek en economie. Uiteraard is er tussen al deze dimensies een overlap en kan een aspect van een religie dikwijls bij twee of meer dimensies tegelijk worden ondergebracht (Smart, 1997).

De verscheidenheid op vlak van het definiëren van dimensies toont echter ook een zwak punt van de fenomenoloog aan: de manier waarop men een religie opdeelt in basiskarakteristieken verschilt van onderzoeker tot onderzoeker en is mede afhankelijk van zijn persoonlijke interesses en invalshoeken. Bovendien zijn bepaalde dimensies meer of minder relevant in bepaalde religies en culturen, zodat men in het concrete onderzoek riskeert appelen met citroenen te vergelijken en overeenkomsten of verschillen tussen religies te gaan zien die er in werkelijkheid niet zijn[12]. Dit impliceert dat ondanks alle oproepen tot een 'strenge wetenschappelijke methode' in de lijn van Husserl om zo tot een waarheidsgetrouwe beschrijving van de werkelijkheid te komen, ook hier niet kan voldaan worden aan de eis tot volledige 'objectiviteit'. Een ander zwak punt van de fenomenologische benadering is mijns inziens dat ze, door te werken met vooral empirisch beschrijfbare dimensies, de neiging vertoont om de beschrijving van de religieuze wereld te gaan herleiden tot de *geprägte Form* (uitwendig waarneembare vormgeving). Daarbij lijkt de inwendige en meer spirituele beleving van de gelovige in het gedrang te komen.

6. Fenomenologische methode en levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland

De invloed van de fenomenologie op het godsdienstig en levensbeschouwelijk onderwijs, zowel op het niveau van het basisonderwijs, van het voortgezet onderwijs en van het universitair onderwijs[13], is met name in Nederland bijzonder groot geweest in de voorbije eeuw en de invloed ervan neemt in zekere zin vandaag nog toe, al dan niet in combinatie met bepaalde maatschappelijke factoren, zoals toegenomen pluralisering, secularisatie en globalisering. Wel moet worden gezegd dat de fenomenologische benadering van religie in dit geval, net zoals in het academisch milieu, meestal niet op zich staat, maar wordt doorgevoerd in nauwe relatie met andere disciplines uit de menswetenschappen, zoals de theologie, de filosofie, de antropologie, de pedagogie, de sociologie enz. Zo is onder andere de theologie

10 Zie ook Neckebrouck, 2008, pp. 179-189.
11 Zie ook ibid., pp. 452-502.
12 Voor meer informatie over deze complexe problematiek, zie Lincoln, 2018.
13 Voor de relatie tussen fenomenologie van de religie en de opbouw van het protestants theologisch onderwijs in Utrecht, Groningen, Leiden en Amsterdam, zie bijvoorbeeld Platvoet (1998).

een leverancier van termen en begrippen voor de fenomenoloog en omgekeerd zal de christelijke theologie niet zelden vanuit de interreligieuze dialoog vragen aan de fenomenoloog om bepaalde christelijke items in vergelijkend perspectief met andere religies, met oog zowel voor de verschillen als de gelijkenissen, aan een onderzoek te onderwerpen vooraleer daar waardeoordelen over uit te spreken (Van Wiele, 2000). Enkele voorbeelden uit het onderwijskundige landschap van de impliciete of expliciete inwerking van de fenomenologische methode, al dan niet in combinatie met andere benaderingen binnen de humane wetenschappen, zoals geschiedenis, sociologie en antropologie, kunnen hier volstaan.

Op macropedagogisch vlak kan hier onder andere verwezen worden naar de invoering van het vak 'geestelijke stromingen' in het basisonderwijs aan het einde van de vorige eeuw in Nederland[14]. Hierin wordt gepoogd om op een wijze die op een niet-confessionele fenomenologische lijst is geschoeid, een zo 'objectief mogelijk' overzicht te geven van de voornaamste religies en levensbeschouwingen in Nederland[15]. Om elke schijn van bevooroordeling of bevoorrechting te vermijden, worden deze 'geestelijke stromingen' ofwel op basis van een thematische behandeling doorheen de verschillende religies en levensbeschouwingen, ofwel in alfabetische volgorde naast elkaar en met ongeveer evenveel aandacht voor elke levensbeschouwing in kort bestek inzake geloof of filosofische overtuigingen, ritualiteit, ethiek en maatschappelijke aspecten zo 'neutraal' mogelijk aan de leerlingen gepresenteerd.

Ook in het daarmee samenhangende streven van de onderwijsinrichtende overheid in Nederland naar steeds meer burgerschapsvorming in het basis- en voortgezet onderwijs, met nadruk op respect voor de mensenrechten, democratische waarden en principes, tolerantie en vredevol samenleven, doet de fenomenologie van de religie een flinke duit in het zakje. Meer bepaald in de context van de invulling en vormgeving van godsdienst en levensbeschouwing op school, omdat de overheid steeds meer van dit vak verwacht dat het daartoe een essentiële bijdrage zou leveren. De richtlijnen van de overheid en de daaraan verbonden leerplannen en eindtermen voor het vak godsdienst en levensbeschouwing[16] lopen hierbij opvallend parallel met wat hieromtrent door de Engelse godsdienstpedagoog Robert Jackson in de voorbije jaren werd ontwikkeld. Volgens Jackson is het onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing noodzakelijk op scholen, niet alleen omdat dit op een instrumentele manier bijdraagt tot de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, maar ook omdat dit cruciaal is in het leren kennen en waarderen van de normen en waarden van open, inclusieve en democratische samenlevingen. Onder andere vertrekkend van pedagogische en sociaal-psychologische perspectieven, maar ook op basis van fenomenologische inzichten inzake veelvormigheid, gelijkenis én verschil binnen religies en levensbeschouwingen (Ninian Smart, één van de coryfeeën van de fenomenologie, is hier een veel geciteerde bron) komt Jackson dan tot een soort model van een niet-confessioneel opgevatte 'religious education'. Hierin wordt getracht om de taal en de betekenis van de eigen en andere religie en/of levensbeschouwing te leren verstaan, om zijn eigen horizon te overstijgen en in confrontatie met de ander te komen tot een nog beter zelfverstaan, maar vooral dan in het licht van wederzijds respect en verdraagzaamheid, het verstevigen van de eigen levensbeschouwelijke identiteit én met waardering voor normen en waarden die prevaleren in de moderne seculiere democratische samenlevingen (Jackson, 1997, 2006, 2019)[17].

De grote rol die de fenomenologie vandaag in het vak godsdienst en levensbeschouwing op school speelt, wordt misschien nog duidelijker, wanneer we de camera inzoomen op de concrete uitwerking van het overheidsbeleid op meso- en micropedagogisch vlak. Zo kan in de eerste plaats verwezen worden naar de grote aandacht die men schenkt aan de erg historisch en fenomenologisch aandoende inleidingen - zonder actuele vraagstellingen en problematieken te verwaarlozen - in de voor Nederland belangrijke religies in de recente[18] methode *Van horen zeggen*, bestemd voor het derde en/of vierde jaar van het voortgezet onderwijs havo/vwo in het kader van het vak godsdienst en levensbeschouwing[19]. Hierin biedt men

14 Voor meer uitgebreide informatie hierover, zie Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006).
15 Voor een concrete uitwerking hiervan op schoolniveau, zie bijvoorbeeld "Kennisbasis geestelijke stromingen" van de hand van Ruijs et al. (2012).
16 Voor de uitwerking hiervan in leerplannen en daaraan verbonden leerlingcompetenties, zie bijvoorbeeld Van Swetselaar & Visser (2011); Reijn & Visser (2011).
17 Zie voor burgerschapsvorming in het onderwijs ook Deel 1 Hoofdstuk Doelstellingen voor het vak GL.
18 Voor wat oudere maar toch evenzeer reeds relevante leerboeken en methoden, kan onder andere verwezen worden naar de reeks Levensbeschouwingen (zie bijvoorbeeld het volgende leerboek: Vink, 2001) en de daarop aansluitende methode Religieuze levensbeschouwingen (zie bijvoorbeeld de volgende leerboeken: Van Iersel, 2003, 2004).
19 Voor de doelgroep van het vmbo-onderwijs worden deze onderwerpen aangeboden in de daarvoor bestemde methode Op verhaal komen.

in afzonderlijke leerboekjes en naast elkaar achtereenvolgens een systematische inleiding op het christendom[20], het jodendom[21], de islam[22], het boeddhisme en het hindoeïsme[23].

De hedendaagse relatie tussen burgerschapsvorming en het schoolvak godsdienst en levensbeschouwing evenals de rol van de fenomenologie daarin, kan treffend worden geïllustreerd aan de hand van de meest recente edities van de eveneens bekende methode *Standpun*t. Zo is het bijvoorbeeld veelzeggend dat het eerste deel van de docentenhandleiding, bestemd voor het eerste jaar van de onderbouw van het voortgezet onderwijs havo/vwo, begint met een uitgebreide schets van de relatie tussen deze methode en de door de overheid gestipuleerde burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs. In de drie domeinen die daarbij worden onderscheiden, is vooral dat van de 'identiteit' relevant voor het vak godsdienst en levensbeschouwing, omdat dit gecentreerd is rond het verkennen van de "eigen levensbeschouwing (waaronder religie), de eigen sociale identiteit en zeker ook de eigen morele identiteit (door welke waarden en normen laat ik mezelf leiden?). Verder gaat het hier om kennismaken met de levensbeschouwing, de moraal en de cultuur van anderen in de samenleving" (De Leeuw, 2016b, p. 9).

In het tweede deel van de docentenhandleiding wordt dan meer specifiek geschetst hoe het vak levensbeschouwing, zoals vertaald in deze methode, een bijdrage kan leveren aan het door de overheid opgelegde concept van burgerschapsvorming. De auteurs maken dit concreet door de specifieke doelstellingen van het vak en de methode zelf haast uitsluitend te formuleren in functie van de op macropedagogisch vlak opgestelde algemene doelstellingen van burgerschapvorming in het onderwijs: "Leerlingen ... ontdekken en ontwikkelen hun levensbeschouwelijke identiteit ... krijgen inzicht in de levensbeschouwelijke dimensies van de werkelijkheid ... krijgen inzicht in belangrijke levensbeschouwelijke stromingen in Nederland ... krijgen inzicht in belangrijke levensbeschouwelijke standpunten met betrekking tot actuele thema's ... ontwikkelen vaardigheden om met andere mensen in dialoog te treden over levensbeschouwelijke (en ethische) aspecten van de werkelijkheid" (ibid., p. 11).

20 Zie bijvoorbeeld "Wegen van navolging. Christendom" (Boef et al., 2016).
21 Zie bijvoorbeeld "Wegen van de Tora. Jodendom" (Jongeneelen et al., 2014).
22 Zie bijvoorbeeld "Wegen van overgave. Islam» (Boef et al., 2017).
23 Zie bijvoorbeeld "Wegen naar verlossing. Hindoeïsme en boeddhisme" (Jongeneelen et al., 2015).

En hoe sterk de fenomenologische inbreng in de operationalisering van deze doelstellingen wel is, kan aan de hand van slechts één van de vele voorbeelden uit het bijhorende leer-/werkboek zelf onmiddellijk duidelijk worden gemaakt. Het tweede hoofdstuk van het werkboek, met name "De buitenkant van de levensbeschouwing", is opgebouwd uit de volgende onderdelen waarin de aandachtige lezer onmiddellijk het zeer fenomenologisch aandoende gebruik van 'kapstokhaken' of 'dimensies' van het religieuze herkent, maar dan gegoten in een pedagogisch-didactisch keurslijf: "1. Inleiding; 2. Inspirerende persoonlijkheden en belangrijke geschriften; 3. Verdiepingsstof: mythen; 4. Rituelen; 5. Feesten; 6. Symbolen; 7. Levensbeschouwelijke organisaties; 8. Leerpunten bij dit hoofdstuk" (De Leeuw, 2016a, pp. 32-59).

7. Besluit

De fenomenologische benadering is niet meer weg te denken uit het hedendaags onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing. De strenge kritische wetenschappelijke methode met het streven naar een zo genuanceerd en objectief mogelijke benadering van religie en levensbeschouwing, verdient uiteraard aanbeveling. Net zoals het zoeken naar overeenkomsten op vlak van identiteit overeenkomsten en eigenheden binnen religies en levensbeschouwingen binnen het perspectief van vredeseducatie en burgerschapsvorming, waartoe inderdaad de comparatieve aanpak van de fenomenologie van de religie een belangrijke bijdrage kan leveren. Een mogelijk nadeel van het gebruik van de fenomenologie van de religie in het onderwijs is echter dat men vanuit empirische verzuchtingen kan blijven steken bij vooral uitwendige belevingen en vormgevingen van levensbeschouwingen en men weinig of geen aandacht besteedt aan spiritualiteit en het geleefde geloof en/of filosofische overtuigingen. De band met de theologie en filosofie, waarin deze aspecten gewoonlijk meer plaats toebedeeld krijgen, mag daarom in deze context mijns inziens niet worden doorgesneden. Een ander daarmee verbonden mogelijk probleem vandaag is dat door het grote belang dat men hecht aan burgerschapsvorming in de levensbeschouwelijke vakken, de fenomenologie van de religie in het onderwijs dreigt geïnstrumentaliseerd te worden in functie van wat bruikbaar is voor waardenopvoeding in democratische samenlevingen, waarbij men andere belangrijke aspecten van religie en levensbeschouwing stiefmoederlijk gaat behandelen. Het wegwerken van eenzijdige visies mag niet leiden tot het creëren van nieuwe eenzijdige benaderingen.

Literatuur en bronnen

Boef, I. et al. (2016). *Wegen van navolging. Christendom*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Boef, I. et al. (2017). *Wegen van overgave. Islam*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Bollnow, O.F. (1979a). Religionswissenschaft als hermeneutische Disziplin. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 31*(3), 225-238.

Bollnow, O.F. (1979b), *Religionswissenschaft als Hermeneutische Disziplin. Teil II. Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 31*(4), 366-379.

Bowie, F. (2006). *The Anthropology of Religion. An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Cornille, C. (2000). Mogelijkheidsvoorwaarden voor een interreligieuze dialoog over God. In B. Roebben (Ed.). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving* (pp. 59-84). Leuven: Davidsfonds.

Cornille, C. (2008). *The Im-Possibility of Interreligious Dialogue*. New York: Crossroad Publishing Company.

De Leeuw, J. (2016). *Standpunt HAVO/VWO deel 1*. Budel: Damon.

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris: Alcan.

Eliade, M. (1962). *Het gewijde en het profane*. Uit het Duits vertaald door H. Andreus, Hilversum: De Boer.

Eliade, M. (1959). Methodologische Anmerkungen zur Erforschung der Symbole in den Religionen. In M. Eliade & J.M. Kitagawa (Eds.), *Grundfragen der Religionswissenschaft* (pp. 106-135). Salzburg: O. Müller.

Eliade, M. (19712). *Patterns in Comparative Religion*. London-Sydney: Meridian Books.

Eliade, M. (1969). *The Quest. History and Meaning in Religion*, Chicago: University of Chicago Press.

Eliade, M. (1964). *Traité d'histoire des religions*. Paris: Payot.

Eliade, M. (Ed.) (1987). *The Encyclopedia of Religion*, New York: Macmillan, London: Collier Macmillan.

E.T. Alii (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.

Frazer, J.G. (1981). *The Golden Bough. The Roots of Religion and Folklore*, New York: Avenel.

Freud, S. (2007). *Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker.* Frankfurt am Main: Fischer.

Frick, H. (1974). Die aktuelle Aufgabe der Religionsphänomenologie. In G. Lanczkowski (Ed.), *Selbstverständnis und Wesen der Religionswissenschaft* (pp. 124-132). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Husserl, E. (1984), *Logische Untersuchungen. Zweiter band. Erster Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Text der 1. Und der 2. Auflage ergänst durch Annotationen und Beiblätter aus dem Handexemplar. Herausgegeben von Ursula Panzer*. Den Haag: Nijhoff.

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach*. London: Holder & Stoughton.

Jackson R. (2019). Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson. Abingdon: Routledge.

Jackson, R. (2006). Understanding Religious Diversity in a Plural World: The Interpretive Approach. In M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson, A. McGrady (Eds.). International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education. Part 2. Dordrecht: Springer.

Jones, L, Eliade, M., Adams, C (eds.) (2005). *The Encyclopedia of Re*ligion. Second Edition. 15 delen, Detroit: Macmillan.

Jongeneelen, C. et al. (2014). *Wegen van de Tora. Jodendom*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Jongeneelen, C. et al. (2015). *Wegen van Verlossing. Hindoeïsme en boeddhisme*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Kim, J. (1996). *Der Dialog der Religionen in der Religionstheologie Raimundo Panikkars*, Frankfurt am Main: Haag und Herche, 1996.

Kamstra, J. (1985). Nader over de vergelijkende/systematische godsdienstwetenschap of de godsdienstfenomenologie. In D.J. Hoens, J.H. Kamstra, D.C. Mulder (Eds.), *Inleiding tot de studie van de godsdiensten* (pp. 60-73). Kampen: Kok.

Küng, H. et al. (1993). *Christianity and World Religions. Paths of Dialogue with Islam, Hinduism, and Buddhism*. Uit het Duits vertaald door P. Heinegg, New York: Maryknoll.

Küng, H. (2007). *Islam. Past, Present and Future*. Oxford: Oneworld.

Lincoln, B. (2018). *Apples and Oranges. Explorations In, On, And With Comparison*. Chicago, University of Chicago Press.

Lott, E.J. (1988). *Vision, Tradition, Interpretation. Theology, Religion and the Study of Religion*, Amsterdam-Berlin-New York: Mouton De Gruyter.

Neckebrouck, V. (2008). *Antropologie van de godsdienst. De andere zijde*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Platvoet, J. (1998). Close Harmonies: the Science of Religion in Dutch Duplex Ordo Theology, 1860-1960, *Numen 45*(2), 115-162.

Reijn, M. L. & Visser, T. (2011). *Handleiding Vakleerplan Godsdienst/ Levensbeschouwing.* Meppel: Ten Brink.

Ruijs, A. et al. (2012). *Kennisbasis geestelijke stromingen*. S.l. Geraadpleegd van https://openbaaronderwijs.files.wordpress.com/2012/02/kennisbasis_geestelijke_stromingen_def_11-01-11.pdf
Roosens, E. (1998). *Eigen grond eerst? Primordiale autochtonie. Dilemma van de multiculturele samenleving*. Leuven-Amersfoort: Acco
Roosens, E. (19979). *Sociale en culturele antropologie. Een kritische belichting van enkele hoogtepunten*. Leuven-Amersfoort: Acco.
Scheler, M. (2000), *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. M.S. Frings (Ed.). Bonn: Bouvier.
Shimonissé, E. (1971). *Die Phänomenologie und das Problem der Grundlegung der Ethik an hand des Versuchs von Max Scheler*. Den Haag: Springer.
Schleiermacher, F. (1958). Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Hamburg: F. Meiner.
Sharpe, E. (1975). *Comparative Religion. A History*. London: Duckworth.
Smart, N. (1997). *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of the World's Beliefs*. London: HarperCollins.
Smart, N. (1960). *World Religions: A Dialogue*, Harmondsworth: Penguin.
Smith, W. C. (1989). *Towards a World Theology: Faith and the Comparative History of Religion* (1989) London: Macmillan
Smith, W. C. (1963). Vergleichende Religionswissenschaft: wohin – warum? In M. Eliade & J. M. Kitagawa (Eds.), *Grundfragen der Religionswissenschaft* (pp. 75-105). Salzburg: O. Lang.
Spiro, M. (1987). *Culture and Human Nature: Theoretical Papers of Melford Spiro*. Chicago: Chicago University Press.
Van der Leeuw, G. (1948). *Inleiding tot de phaenomenologie van den godsdienst*, Haarlem: Bohn.
Van der Velde, P. (2014). *Vrij zicht op Hindoeïsme en Boeddhisme. Docentenhandleiding*. Budel: Damon.
Van Iersel, J. (2003). *Religieuze levensbeschouwingen. Boeddhisme*. Budel: Damon.
Van Iersel, J. (2004). *Religieuze levensbeschouwingen. Hindoeïsme*. Budel: Damon.
Van Riel, G. (20153). *Wijsbegeerte. Een historische inleiding*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
Van Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/ Levensbeschouwing*. Meppel: Ten Brink.
Van Wiele, J. (2015). *Interreligieuze dialoog en leerboekanalyse*. Leuven: Acco.
Van Wiele, J. (2000). The Place of Phenomenology of Religion in Relation to Theology. *Bijdragen. International Journal in Philosophy and Theology* 61(3) 261-284.
Vink, T. (2001). *Levensbeschouwingen. Islam*. Budel: Damon.
Waardenburg, J. (1997). Gerardus van der Leeuw (1890-1950). In A. Michaels (Ed.), *Klassiker der Religionswissenschaft. Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade* (pp. 264-276). München: Beck.
Waardenburg, J. (1990). *Religie onder de loep. Systematische inleiding in de godsdienstwetenschap*. Uit het Engels vertaald door S.J. Beels-De Beus & M. van den Boom. Baarn: Ambo/Anthos.
Wach, J. (1974). Zur Methodologie der allgemeinen Religionswissenschaft. In G. Lanczkowski (Ed.), *Selbstverständnis und Wesen der Religionswissenschaft* (pp. 30-56). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006). Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie. Amsterdam: Amsterdam University Press.

23. (Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren

Gijs van Gaans

Inleiding

Het Nederlandse religieuze landschap – zo niet dat van de hele wereld – ondergaat een duidelijke transformatie. Deze transformerende wereld vraagt andere kennis, vaardigheden en attitudes van geëngageerde burgers, willen zij elkaar kunnen verstaan. In deze wereld heeft een geëngageerde burger andere kennis, vaardigheden en attitudes nodig (competenties). In deze bijdrage wil ik me vooral concentreren op de vraag welke competenties die burger nodig heeft. Aangezien veel leerlingen voornamelijk binnen de schoolcontext kennis maken met zowel het verschijnsel levensbeschouwing an sich als met andere levensbeschouwingen zou de vraag misschien wel moeten luiden: 'Welke levensbeschouwelijke competenties heeft iemand nodig om als burger in een multiculturele wereld te functioneren?' Sinds de opleiding godsdienst/levensbeschouwing aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) een paar jaar geleden koos voor een niet-denominatieve koers en vervolgens ook besloot de pastorale opleiding te sluiten, werd deze vraag daar urgent. Mede dankzij nieuwe kaders binnen het instituut moest er een nieuw curriculum ontworpen worden. Dit nieuwe curriculum gaat ervan uit dat het wat en het waarom van het vak levensbeschouwing niet los van elkaar kunnen staan. Ik zou daarop willen aanvullen: en beide kunnen weer niet los worden bezien van het hoe (het pedagogisch-didactisch handelen in de klas).

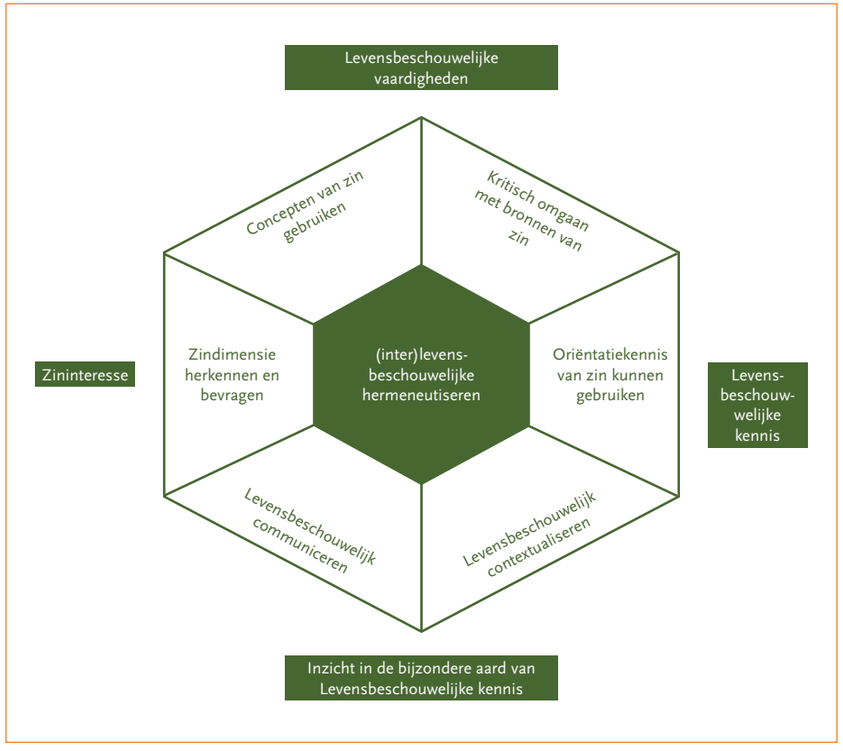
Leerdoelen en leerinhouden hebben altijd gevolgen voor de didactische mogelijkheden van de docent. Kennis beklijft het beste wanneer leerlingen deze actief construeren door ermee werken (Bruner, 1960). Leerlingen verwerken kennis volgens deze opvatting het effectiefst wanneer ze er ook datgene mee leren doen, waar die kennis voor bedoeld is (learning by doing). Onderzoek bij vakken als geschiedenis ondersteunt de gedachte dat de kennis die niet wordt geconstrueerd door er actief mee te werken ook minder lang congruent bij blijft (Barton & Levstik, 2009). Een effectieve vakdidactiek houdt daarom voortdurend het verband tussen het uiteindelijke leerdoel, de daarvoor de noodzakelijke kennis en de noodzakelijke werkvormen in het oog. Binnen de geschieddidactiek spreekt men tegenwoordig vaak over 'geschiedenis doen' (doing history); leerlingen leren door het oplossen van vraagstukken zelfstandig en op een navolgbare wijze beelden van het verleden te construeren (Levstik & Barton, 2010).

1. (Inter)Levensbeschouwelijk hermeneutiseren

'Doing religion' is als term mogelijk minder bruikbaar. Wat is dan wel de centrale activiteit – of beter gezegd: het metadoel – van het vak? Binnen de opleiding aan FLOT wordt '(inter)levensbeschouwlijk hermeneutiseren' als het uiteindelijke leerdoel beschouwd. In een intern document wordt dat als volgt omschreven:

> *[De leerling (en dus ook de student)] moet traditionele en moderne zingevingskaders vanuit hun context kunnen verstaan. Hij moet ze vanuit de context waarbinnen deze kaders een plek hebben kunnen vertalen naar een andere context. Hij moet deze contexten (zowel contexten uit het verleden als onze huidige context) kunnen opvatten als historisch bepaalde samenhangen waarbinnen tijd- en situatiegebonden zinvragen opkomen en zichtbaar gemaakt kunnen worden. En waarin ze op tijd- en situatiegebonden wijze beantwoord worden.*

Interlevensbeschouwelijk hermeneutiseren wordt opgevat als een complexe, samengestelde competentie, waarin meerdere vaardigheden, vakspecifieke kennis en een eigen houdingsaspecten samenkomen. Een deel van deze vaardigheden en houdingen zijn tot op zekere hoogte tegennatuurlijk. Zo lijken veel mensen religieuze verhalen te lezen vanuit de vraag of ze al dan niet werkelijk gebeurd zijn, en dan in de historische zin van dat woord. Het verstaan van dergelijke verhalen als bronnen van zin – dat wil zeggen: om te begrijpen hoe mensen zin ervaren met gebruikmaking van die bronnen – vraagt een heel andere wijze van lezen, een wijze die niet van nature aangeleerd wordt. Het leren interlevensbeschouwelijk hermeneutiseren kan naar onze mening enkel door middel van onderwijs worden aangeleerd en het kost leerlingen tijd en energie om dat te leren. Tegelijk is het, ondanks de moeite die het kost, van wezenlijk belang om in al het onderwijs binnen een post-seculiere samenleving, voldoende ruimte te creëren in de onderwijstijd om het leren interlevensbeschouwelijk te hermeneutiseren te ondersteunen.



Figuur 1: het didactisch model voor hermeneutisch leren van FLOT

Om het onderwijs in deze competentie te organiseren, heeft de opleiding deze onderverdeeld in zes deelcompententies (zie afbeelding 1): 'de zindimensie herkennen en bevragen', 'het gebruiken van concepten van zin', 'kritisch omgaan met bronnen van zin', 'het gebruiken van oriëntatiekennis van zin', 'levensbeschouwelijk contextualiseren' en 'levensbeschouwelijk communiceren'. Deze deelcompetenties zijn weer ondergebracht in een viertal categorieën: 'zininteresse', 'levensbeschouwelijke vaardigheden', 'levensbeschouwelijke kennis' en 'inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis'.

Dit didactische concept van overstijgende categorieën en zes deelcompetenties is een levensbeschouwelijke vertaling van het model van de didactici Van Boxtel en Van Drie, een vertaling die op basis van de nodige discussie tot stand is gekomen (Van Boxtel & Van Drie, 2008). De geschieddidactici Van Boxtel en Van Drie ontwierpen hun model om de vaardigheden in het historisch denken van leerlingen te analyseren. Dat oorspronkelijke model was dus niet primair bedoeld als hulpmiddel bij het ontwerpen van onderwijs, hoewel het die functie zeker ook nut kan hebben. Binnen het schoolvak geschiedenis wordt al langer onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerlingen vaardigheden kunnen aanleren, hoe de mogelijkheden daartoe veranderen naarmate ze ouder worden en hoe de leraar zijn didactisch handelen aan kan passen om dat leren in verschillende groepen te ondersteunen. Naar het aanleren van de vakspecifieke vaardigheden en kennis bij het vak levensbeschouwing lijkt tot op heden aanzienlijk minder onderzoek gedaan te zijn. Vandaar dat het didactisch model van FLOT hier vooralsnog wordt gebruikt om aan te geven welke deelcompetenties aangeleerd moeten worden in het vak godsdienst/levensbeschouwing, wil een leerling leren interlevensbeschouwelijk te hermeneutiseren, en om aan te geven wat er per deelcompetentie idealiter van leerlingen verwacht wordt aan het einde van de middelbare school.

2. Zininteresse

2.1. De zindimensie herkennen en bevragen

De opleiding 'levensbeschouwing' is binnen FLOT opgenomen in het cluster GAMMA, samen met de vakken economie, maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis. Aangezien samenwerking tussen de vakken, net als op veel scholen in het veld, actief wordt gestimuleerd, werd al snel de vraag gesteld welke benaderingswijze uniek was voor ons vak. Immers, dezelfde thema's kwamen terug in meerdere vakken, maar toch bekeken deze vakken deze onderwerpen op een eigen manier. De andere vakken binnen het cluster hadden daarop reeds een eigen antwoord. Zo bestudeert geschiedenis alle beelden die te maken hebben met onze ervaring van tijdsgebondenheid, specifiek die van het verleden in relatie tot ons heden. Uit deze focus volgt vervolgens een eigen benaderingswijze, die in de didactiek aangeduid wordt met de term 'historisch redeneren'. Naar onze mening benadert het vak levensbeschouwing dergelijke thema's vanuit de zindimensie; de dimensie die te maken heeft met hoe mensen betekenis geven aan bepaalde zaken. Een voorbeeld hiervan is de islam, een onderwerp dat bij zowel de vakken aardrijkskunde, geschiedenis als levensbeschouwing wordt behandeld. Uiteraard bespreken alle drie de vakken kort het ontstaan van de islam en de vijf zuilen, maar

bij geschiedenis zal vooral de ontwikkeling van de islam tot Middeleeuwse, Europese macht worden besproken en de rol die het al dan niet speelde in de kruistochten, bij aardrijkskunde zal bijvoorbeeld de relatie worden gelegd met demografische patronen en de invloed van de islam op de ruimtelijke ordening in islamitische gebieden, terwijl bij levensbeschouwing eerder de aandacht zal gaan naar de rol van de islam in de persoonlijke levens van mensen en hoe we dat menselijk gedrag kunnen verstaan, ook al zijn we zelf niet islamitisch. Iets vergelijkbaars kan ook worden gezegd over thema's als migratie en de weerstand ertegen in westerse samenlevingen, maar ook over heilige teksten en moderne films. Steeds is de vraag die bij levensbeschouwing moet worden gesteld: 'Waarom doen mensen dit en hoe helpt dit hen zin te geven aan hun leven?'

Deze zindimensie is voor leerlingen in een seculiere of zelfs post-seculiere samenleving allesbehalve vanzelfsprekend. Het lijkt steeds minder een ervaring die men van thuis uit leert herkennen en waar men mee leert omgaan. Dat leerlingen last hebben met herkennen kan deels te maken hebben met hun ontwikkelingspsychologische groei. De Canadese onderwijskundige Kieran Egan (1997) plaatste jongen van 8 tot ca. 15 jaar in wat hij de 'romantische fase' noemde. Deze leeftijdsgroep doorziet al wel dat de wereld veel complexer is dan de binaire tegenstellingen uit hun jeugd deden vermoeden en dat er dus geen eenvoudige, alles omspannende verklaringen kunnen zijn. Tevens maken deze leerlingen veel sterker het onderscheid tussen sprookjes en mythes enerzijds en een objectief waarneembare waarheid anderzijds. Zij zoeken daarom naar de grenzen van deze werkelijkheid, hetgeen hen stimuleert die 'waarheid' uitdiepend te verkennen. In de klas kan dat herkend worden door een grote honger van leerlingen naar allerlei feitjes, het liefst zo gedetailleerd mogelijk en met betrekking tot rariteiten. Deze nadruk op 'feiten' sluit niet altijd noodzakelijkerwijs aan bij de zindimensie van het bestaan. Zo zullen deze leerlingen heilige teksten gemakkelijk typeren als 'sprookjes' en daarmee als onwaar en irrelevant. Egan geeft aan dat leerlingen vanaf ongeveer hun vijftiende levensjaar overgaan naar wat hij de 'filosofische fase' noemt. Deze fase wordt gekenmerkt door een voorkeur voor abstracte, samenvattende begrippen en de behoefte een uiteindelijke algemeen geldige waarheid vast te stellen. Hoewel leerlingen dan nog steeds geloven in een uniek geldende waarheid, groeien tegelijkertijd de cognitieve empathische vermogens, hetgeen mogelijk het herkennen van de zindimensie, de mate waarin iets zin kan hebben voor anderen, zeker ondersteunt. Aan de leerlingen moet dus actief worden geleerd om deze zindimensie te herkennen. Vanaf wanneer dat het beste kan, hangt af van de specifieke leerling, maar vanuit het denken van Vygotsky over de 'zone van naaste ontwikkeling' hoeft men daar niet mee te wachten tot de derde klas (Egan 1997).

3. Levensbeschouwelijke vaardigheden

3.1 Concepten van zin gebruiken

Onderwijskundige Michael Young (2014) benadrukte reeds de waarde van powerful knowledge (krachtige kennis). Kennis is naar zijn mening krachtig wanneer het de leerlingen in staat stelt om hun eigen leefwereld te duiden, om er zelfstandig kennis en inzichten over op te doen. Om deze functies te kunnen vervullen moet deze kennis 'de beste' kennis zijn die voorhanden is, hetgeen voor Young betekende dat het de beste wetenschappelijke kennis is. Daarom kan krachtige kennis enkel disciplinaire kennis zijn. Vanuit deze optiek bezien heeft ieder schoolvak zijn eigen specifieke kennis, een relevante wetenschappelijke kennis die gericht is op het zelfstandig leren denken van leerlingen. Voor de mens- en maatschappijvakken kan krachtige kennis worden onderverdeeld in grammatica en vocabulaire: de denkwijzen enerzijds en de actieve kennis anderzijds. In het hier gepresenteerde model zijn deze opgenomen als twee van de vier hoofdonderdelen; 'levensbeschouwelijke vaardigheden' en 'levensbeschouwelijke kennis'. Het onderdeel 'levensbeschouwelijke (vak) vaardigheden' is verder onderverdeeld in 'het gebruiken van concepten van zin' en 'het kritisch omgaan met bronnen van zin.'

Dat omgaan met concepten van zin heeft betrekking op het werken met wat ook wel 'tweede-orde metaconcepten' wordt genoemd: dat zijn die concepten die het denken in een discipline ordenen (Vermeer, 2012). Het betreft daarom vaak abstracte begrippen, die leerlingen niet zozeer moeten leren uitleggen, als wel moeten leren gebruiken om zelf beargumenteerde antwoorden te vinden op zinvragen. Onder tweede orde concepten verstaan we daarom die methodologische concepten die een eerste-orde concept ontsluiten. Een eerste-orde concept als 'contingentie' beschrijft een menselijke ervaring die slechts ervaren kan worden met behulp van andere concepten. Een begrip als 'tijd' is ook een voorbeeld van een eerste-orde concept. We worden ons als mens eigenlijk pas bewust van tijd wanneer er een verandering optreedt, hoe klein ook. Vandaar dat bij geschiedenis – het vak dat draait om zingeving van de menselijke ervaring van tijdelijkheid – 'continuïteit en verandering' twee belangrijke meta-concepten zijn.

Zoals Paul Vermeer ook al liet zien, hebben meerdere denkers al aanzetten gegeven voor het denken over deze concepten. Binnen het didactisch denken van FLOT

wordt ‘contingentie’ beschouwd als een centraal eerste-orde concept van het vak levensbeschouwing. Dit concept is echter voor studenten en leerlingen aanvankelijk erg abstract. Daarom is ervoor gekozen de concepten zoals die gegeven zijn door Oser en Gemünder, te hanteren als tweede-orde concepten, zij het met een kleine aanpassing: hoop & angst, transcendent & immanent, sacraal & profaan, vrijheid & onvrijheid, tijdigheid & eeuwigheid (Oser & Gmünder, 1988). Vaak is hoop of angst een eerste concrete invulling van de achterliggende ervaring van contingentie.

We typeren deze concepten als methodologisch, omdat ze vooral gebruikt worden om die ervaring te ontsluiten. Het gaat ons dus niet om te bepalen wat daadwerkelijk sacraal of profaan is, maar om leerlingen cognitive tools mee te geven om te begrijpen waarom bijvoorbeeld het openlijk urineren op een heilige berg tijdens je vakantie mensen negatief kan raken. Ook achter een vraag als ‘Is het terecht dat euthanasie onder bepaalde voorwaarden mogelijk is?’ zouden leerlingen niet alleen begrippen als tijdelijkheid en eindigheid, vrijheid en onvrijheid en sacraal en profaan moeten kunnen herkennen, ze moeten tevens zien dat vanuit deze begrippen andere onderbouwde visies op dit vraagstuk mogelijk zijn. Juist omdat deze begrippen erg abstract zijn en niet tot het dagelijkse taalgebruik horen, dienen leerlingen hierin geschoold te worden. Daarnaast is hun divergerende karakter vaak een uitdaging. Iets is namelijk niet onbetwistbaar sacraal, maar wordt als sacraal ervaren en dan nog binnen specifieke contexten. Het accepteren van een ervaren heiligheid van het leven op een wijze die jij niet zo hebt meegekregen is voor jongeren niet altijd gemakkelijk.

3.2 Kritisch omgaan met bronnen van zin

Een tweede onderdeel van de grammatica van het vak levensbeschouwing is binnen dit model het omgaan met bronnen van zin. Bronnen van zin zijn immers overal om ons heen aanwezig. Het kunnen de traditionele heilige teksten zijn, maar ook beelden, literatuur, muziek en zelfs films en videogames. De moderne religiositeit staat toe dat mensen bronnen uit meerdere tradities met elkaar combineren. Zo staan op mijn persoonlijke huisaltaar de bodhisattva Guan Yin en Maria, in de vorm van een Russisch Icoon, gezusterlijk naast elkaar, hangt in mijn auto een icoontje van de Heilige Christoffel en kan ik echt spiritueel geraakt worden door moderne vormen van Black Metal. Gezien het samengestelde karakter van veel moderne spiritualiteit zouden moderne burgers zich dan ook de vraag moeten leren stellen ‘Waarom geeft deze bron zin aan deze persoon of groep mensen?’ Voor het beantwoorden van een dergelijke vraag zijn mijns inziens twee inzichten nodig, die afhankelijk zijn van twee verschillende vormen van informatie. Het eerste inzicht betreft kennis en inzichten in de bron zelf. Wat wordt er gezegd? Wat wordt er afgebeeld? Hoe is deze bron tot stand gekomen? Welke rol speelt ze mogelijk in een bredere levensbeschouwelijke traditie? Dergelijke kennis is echter onvoldoende, want ieder mens gebruikt bestaande bronnen op een geheel eigen wijze. Om echt te verstaan wat een bron voor iemand betekent, zal ook de persoon zelf bevraagd moeten worden. De eerste informatie, de informatie uit de bron zelf, komt vooral uit achtergrondkennis, kennis van de geschiedenis van een bron en kennis van de iconografie van een bepaalde traditie. Wie wil begrijpen waarom een specifieke Koranpassage een moslim antwoord geeft op levensvragen – en dus een vorm van zin doet ervaren – moet iets weten van de rol en perceptie van de Koran in de moslimtraditie. Hoe meer je weet over zaken als de opbouw, het redactieproces en de wijze waarop geleerden en gelovigen in de loop van de eeuwen ermee zijn omgegaan, hoe meer je kunt begrijpen hoe het de ander kan raken.

Tegelijkertijd is de vaardigheid bewust omschreven als het kritisch omgaan met bronnen van zin, zeker wanneer leerlingen wat verder gevorderd zijn in hun levensbeschouwelijke vorming. Naar mijn mening dient een volwassen wereldburger zoveel mogelijk uitgedaagd te worden om open-kritisch te staan tegenover de verschillende manieren waarop bronnen gebruikt worden. Wanneer een heavy metalfan een medemens molesteert omdat de teksten van de metalband Slayer hem daartoe opriepen, kan dit niet zonder meer geaccepteerd worden. Zo ook niet wanneer iemand afkeurenswaardige daden pleegt vanuit welk heilig boek dan ook. Beide bronnen – de songteksten van Slayer en een heilige tekst – moeten ook door leerlingen uiteindelijk kritisch bestudeerd kunnen worden. Wat staat er nu daadwerkelijk? Op welke wijze kunnen deze teksten anders worden geïnterpreteerd en welke interpretatie is in hun eigen onderbouwde mening het sterkst. Eenzelfde vaardigheid kan gelden ten opzichte van beeldende kunst, religieus of niet, maar ook andere symbolen, zoals Zwarte Piet. Wat wordt er precies verteld of uitgebeeld? Welke interpretaties zijn mogelijk? Welke interpretatie is voor mij het meest plausibel.

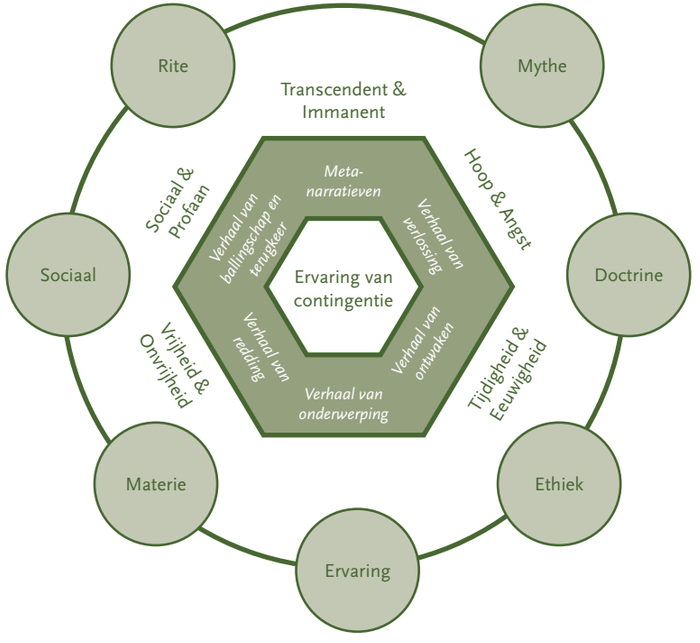
4. Levensbeschouwelijke kennis.

4.1. Een kennisraamwerk

Het tweede onderdeel van een krachtige kennis betreft het disciplinaire vocabulaire voor het schoolvak. Dergelijke kennis lijkt het effectiefst aangeleerd te worden als kennisraamwerk (framework of knowledge), d.w.z.: een functioneel geheel van onderling samenhangende kenniselementen (Howson & Shemilt, 2011). Een dergelijk kennisraamwerk selecteert ook kenniselementen, niet alle kennis is even relevant om

levensbeschouwelijk te kunnen hermeneutiseren. Zo durf ik, ook al ben ik lange tijd serieus met patristiek bezig geweest, mijzelf hardop af te vragen hoe belangrijk kennis over de christologische debatten uit de vierde eeuw voor de moderne wereldburger eigenlijk nog is. Willen we leerlingen op een functionele wijze relevante kennis laten construeren, dan moeten we selecteren.

De toevoeging 'oriëntatie' verwijst hier precies naar die functionaliteit van deze kennis: het is de elementaire kennis die nodig is om ons te oriënteren in zingevingskaders die ons niet eigen zijn. Om dit principe met een concreet voorbeeld te kunnen duiden kan worden gezegd: de kennis die een seculier iemand met een Nederlandse achtergrond nodig heeft om te verstaan waarom zijn collega Safeer vrouwelijke collega's geen hand geeft.



Figuur 2: De verschillende bouwstenen van oriëntatiekennis van zin.

Voor een dergelijk verstaan van een ander zingevingskader is meer nodig dan te weten dat vanuit verschillende islamitische wetscholen het fysieke contact tussen man en vrouw die geen verwanten zijn van elkaar, in religieus-ethische zin als onjuist wordt gezien. Deze laatstgenoemde kennis leidt alleen tot het besef dat de ander 'anders' is. Om in de geest van Gadamer te spreken: er vindt dan geen horizonversmelting plaats. Naar mijn mening is er daarmee ook geen sprake van daadwerkelijk levensbeschouwelijk hermeneutisch verstaan (Gadamer, 2014). Door bijvoorbeeld alleen uit te leggen wat het kastenstelsel is en op welke wijze het binnen de doctrinaire laag van het hindoeïsme geacht wordt te functioneren laten we de leerling – wat polemisch gezegd – 'antropologisch aapjes kijken.' Er is geen aandacht voor waar dit systeem de fundamentele werkelijkheid, de 'general order of existence' raakt. Een dergelijke behandeling doet ons niet begrijpen waarom het systeem in grote delen van India de rechtvaardiging is van de voor ons onrechtvaardige behandeling van de Dalits, ook al schafte de Indiase grondwet de onaanraakbaarheid van deze mensen in 1950 af. Een dergelijk begrip van de waarde van het gehele kastenstelsel kan mijns inziens vanuit religiewetenschappelijk oogpunt pas ontstaan wanneer het stelsel wordt betrokken op de ervaring van contingentie. Contingentie – en de zin- en betekenisgeving daaraan - is dan ook de kernervaring waar het schoolvak levensbeschouwing, volgens de opleiding aan FLOT, om draait. Ik kom daar later nog op terug.

Zoals ieder raamwerk, heeft ook oriëntatiekennis van zin enkele bouwstenen, verdeeld in verschillende lagen, of 'schillen.' Figuur 2 geeft het raamwerk weer, zoals deze van toepassing zijn op de vijf grote geleefde religieuze tradities. Met studenten wordt het model doorgaans van buiten naar binnen behandeld. Vandaar dat ik hier ook voor die aanvliegroute kies. Het vertrekpunt van dit kennisraamwerk ligt in de geleefde religie, religiositeit zoals dat in het handelen van mensen vorm krijgt en door mensen beleefd wordt (McGuire, 2008). Religieuze beleving en gedrag zijn te veelomvattend als basis voor een navolgbare selectie van kenniselementen. Hoewel er zeker kritiek te geven is op de fenomenologie, is toch gekozen om fenomenen als uitgangspunt te nemen en wel de categorisering in dimensies, zoals Ninian Smart deze hanteert (Smart, 1996, 1998). In de tweede schil staan wat binnen onze opleiding de 'concepten van zin' genoemd worden. Aan de hand van deze concepten kan een student, leerling of (hopelijk) burger de fenomenen duiden.

4.2 De fenomenen

De basis van dit kennisraamwerk ligt in de fenomenologie. Leerlingen ontmoeten in hun dagelijkse leefwereld de zingevingskaders van geleefde religies vooral in de vorm van religieuze fenomenen, en dan met name in ethische opvattingen, rituelen en symbolen. Wil een kennisraamwerk functioneel zijn, dan dient deze wat mij betreft ook bij deze ontmoetingspunten te beginnen. In ons raamwerk van oriëntatiekennis van zin worden de fenomenen ingedeeld in de dimensies van Ninian Smart, omdat deze een redelijk dekkende categorisering geeft van de moderne religiositeit.

In navolging van Smart worden dan ook de volgende categorieën onderscheiden: de rituele dimensie, de sociale dimensie, de materiële dimensie, de ervaringsdimensie, de mythische dimensie, de doctrinaire dimensie en de ethische dimensie. Niet alleen moeten studenten – en uiteindelijk hun leerlingen – deze dimensies van elkaar kunnen onderscheiden (Wat is het verschil en de relatie tussen mythe, doctrine en ethiek van een bepaald religieuze traditie?), ze moeten ook voorbeelden van concrete religieuze fenomenen in deze categorieën kunnen plaatsen. Wanneer een islamitische medeleerling een hoofddoek draagt, dan wordt verwacht dat ze bijvoorbeeld kunnen aangeven dat dit een ethische regel is.

Om met deze categorieën te leren werken krijgen studenten per categorie concrete voorbeelden uit de verschillende wereldreligies. Zo doen ze allereerst een handzame hoeveelheid feitenkennis op. Tegelijkertijd wordt wel steeds besproken waarom het aangeboden voorbeeld een concrete uitwerking van de relevante categorie is, hoe fenomenen binnen een categorie tussen de wereldreligies verschillen en op welke wijze dit voorbeeld te koppelen valt aan andere categorieën binnen een religieuze traditie.

4.3 De concepten van zin

In de tweede schil staan de concepten van zin. Deze zijn reeds in paragraaf 3.1 opgenomen. Op de betekenis van de concepten in het werken van met oriëntatiekennis van zin, kom ik terug in paragraaf 5 van dit hoofdstuk.

4.4 Meta-narratieven

Een moderne denker als Ricoeur stelde al dat het menselijke denken ten diepste narratief van aard is (Ricoeur, 1984). Gedeelde verhalen vormen vaak ook het cement in sociale groepen, samenlevingen en culturen, doordat ze significante gebeurtenissen integreren in betekenisvolle patronen. De belangrijkste verhalen die mensen vertellen, aanpassen en her-vertellen, zijn die verhalen die we doorgaans niet als verhalen erkennen. Deze verhalen kunnen worden aangeduid met de term 'meta-narratieven' (Grassie, 2010). Dit zijn de 'verhalen achter de verhalen', die door mensen niet zelden als waarheid worden aangenomen. Deze verhalen vormen de derde schil.

De vijf narratieven worden ingevuld op een manier de vergelijkbaar is met de wijze waarop Stephen Prothero dat doet in zijn boek God is Not One. The Eight Rival Religions That Run the World--and Why Their Differences Matter (2010). Daarbij is de achterliggende gedachte dat de vijf grote tradities een fundamenteel ander meta-narratief hebben en op dat niveau van elkaar te onderscheiden zijn. In het model worden de volgende meta-narratieven onderscheiden: 'verhaal van verlossing (hindoeïsme)', 'verhaal van ontwaken (boeddhisme)', 'verhaal van ballingschap en terugkeer (jodendom)', 'verhaal van redding (christendom)' en 'verhaal van onderwerping(islam)'. Deze vijf meta-narratieven moeten studenten en leerlingen in hoofdlijnen zelf kunnen navertellen, maar ook kunnen herkennen in de concrete verhalen die mensen zelf vertellen.

4.5 Functioneren van het raamwerk in de (klassen)praktijk

Ik geef meteen toe dat het raamwerk op het eerste gezicht erg complex lijkt. Het kost veel van mijn studenten zeker enkele weken voordat ze ermee kunnen werken. Maar, dat geldt ook voor oriëntatiekennis bij mijn studenten geschiedenis, zelfs op de masteropleiding. We leren omgaan met kennisraamwerken door ze vooral toe te passen. Hoe mijn eerstejaars studenten dat doen zal ik uitleggen aan de hand van een opdracht.

Ik geef hun een 'fatwa' van een islamitische schriftgeleerde over het drinken van Kombucha thee. De vraag was in hoeverre een moslim het drankje mocht nuttigen. Een niet-islamitische vriendin bood het gefermenteerde, doch non-alcoholische drankje aan, terwijl de religieuze bronnen ook het nuttigen van gefermenteerde dranken verbieden. In de fatwa was zowel de vraag als de exegetische overdenking achter het antwoord op die vraag opgenomen. De vraag die studenten moesten beantwoorden was: 'Waarom is juist binnen de islam deze praktijk zo relevant?' Om deze vraag te kunnen beantwoorden dienden studenten eerst te bedenken over welke categorie van fenomenen het ging. Uiteraard betrof het een voorbeeld van ethiek, maar aangezien er zowel de Koran als de Hadith werd bijgehaald was er ook sprake van doctrine (de theologische waarde van beide bronnen) als misschien ook wel mythe. Daarnaast speelde het sociale aspect een rol in de vorm van de positie van de schriftgeleerde.

Vervolgens moeten de studenten kunnen uitleggen waarom juist deze omgang met ethiek – waarin dus de fenomenen van de sociale organisatie, doctrine en eventueel mythe samenkomen – juist voor moslims in dit geval relevant is. Daarvoor moeten de studenten allereerst kunnen refereren aan het meta-narratief, dat van onderwerping, waarin het volgen van de 'Wil van God' een fundamentele waarde is. De koppeling tussen meta-narratief en ethiek werd tot stand gebracht via enkele concepten van zin. Studenten leren zo uitleggen dat de relatie tussen vrijheid en onvrijheid in handelen binnen de islam op een andere manier wordt ingevuld dan in bijvoorbeeld het christendom of in hun eigen, vaak seculiere, denken. De 'Wil van God', zoals deze blijkt uit de religieuze bronnen is daarbij leidend. Juist bij Kombucha thee zorgt dat voor onzekerheid; het is non-alcoholisch, maar toch gefermenteerd. Wat moet je dan als islamiet doen? Door deze analyse op basis van het kennisraamwerk worden studenten in staat gesteld om een islamitisch ethisch gebruik dat zij niet kennen, toch te verstaan. Daarbij vervallen zij mijns inziens niet in een naïeve erkenning van andere vormen van religiositeit ('Andere geloven zijn gewoon anders en daar moeten we nu eenmaal respect voor hebben.'), maar komen zij tot een uitleg wat dit gebruik mogelijk voor de ander betekent. Daarmee wordt een belangrijke stap gezet voor het leren levensbeschouwelijk hermeneutiseren en communiceren.

5. Inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis

5.1. Het perspectief van de ander

Een van de categorieën uit het didactische model (afbeelding 1) heeft de titel 'inzicht in de bijzondere aard van levensbeschouwelijke kennis' meegekregen. De titel verwijst naar een belangrijk inzicht en belangrijke houding die nodig is om jezelf te verhouden tot 'de ander'. Wie levensbeschouwelijke kennis namelijk ziet als een feitelijk gegeven, dat in staat stelt om de ideeën van tradities van mensen uit andere levensbeschouwelijke tradities te generaliseren, zal waarschijnlijk moeilijk open kunnen staan voor de individualiteit van die ander. Wie bijvoorbeeld denkt dat alle boeddhisten geloven in reïncarnatie in de traditionele zin – dat zegt de methode immers – zal geneigd zijn om een zenmeester als niet-boeddhistisch te bestempelen.

Wat iemand doet en of vindt is afhankelijk van de specifieke historische en geografische plek waar hij/zij opgroeit en in groeiende mate ook van de unieke wijze waarop iemand allerlei verschillende invloeden in zijn/haar eigen leven verwerkt. Idealiter leidt dit ertoe dat ook de eigen levensbeschouwelijke opvattingen en gedragingen als cultureel bepaald worden gezien, hoewel dat voor velen mogelijk een brug te ver is. Ik kan me echter niet aan het idee onttrekken dat wanneer iemand meer in staat is om het contingente karakter van de eigen levensopvattingen te doorzien – zonder ze daarmee als waardeloos te bestempelen – hij/zij ook beter in staat is om open te staan en aandacht te hebben voor het levensbeschouwelijke perspectief van anderen.

5.2 (Inter)levensbeschouwelijk contextualiseren

Oriëntatiekennis van zin wordt pas relevant als het wordt toegepast in het directe contact met de ander, wanneer men echt in gesprek raakt. Wil men de ander ontmoeten dan is een direct en persoonlijk contact of gesprek nodig, om te bepalen op welke wijze die ander vormgeeft aan zijn eigen levensbeschouwelijke leven en hoe hij/zij dat in eigen woorden uitlegt. Op levensbeschouwelijk gebied is de moderne wereld immers dermate gediversifieerd geraakt dat mensen hun eigen individuele invulling geven aan hun eigen levensbeschouwing, vaak gebruik makend van elementen uit verschillende tradities en/of een eigen wijze van toepassen van elementen uit de eigen traditie. Dé christen bestaat niet meer, als hij overigens al ooit bestaan heeft. Net zomin als dé islamiet, dé boeddhist etc. Tegelijkertijd zijn die eigen woorden op zichzelf ook onvoldoende. Om echt te begrijpen welke keuze de gesprekpartner maakt is daarom een functioneel kenniskader noodzakelijk.

Onder 'levensbeschouwelijk contextualiseren' wordt die competentie verstaan die het mogelijk maakt om niet alleen te zien dat de levensbeschouwelijke positie zowel algemene als unieke kenmerken heeft, maar ook de houding om deze, op zijn minst voorlopig, als een even geldige positie te accepteren om deze vervolgens ook te willen verstaan. De leerling moet de ander kunnen zien als een unieke ander tegen de achtergrond van gedeelde tradities. Deze open houding, gekoppeld aan het besef dat medemensen generaliserend in te delen zijn in categorieën met dezelfde kenmerken, maar dat we tegelijkertijd die generalisaties of vooroordelen toch ook nodig hebben om ze te kunnen verstaan, is voor leerlingen doorgaans erg lastig. Mogelijk wordt het cultiveren van een open houding vanaf de brugklas ook ontwikkelingspsychologisch steeds moeilijker. Waar de brugklasleerling zich graag verliest in unieke en vooral bijzondere voorbeelden, lijken oudere leerlingen vooral behoefte te hebben aan grote lijnen, die hen gemakkelijker helpen zich te oriënteren in een voor hen steeds complexere wereld, die hen tegelijkertijd steeds meer verantwoordelijkheden geeft.

5.3 (inter)levensbeschouwelijk communiceren

Wanneer we de ander – of beter: anderen – ontmoeten, dan is het niet alleen taak hen te verstaan. Leerlingen van allerlei achtergronden zullen in de toekomst immers

ook een samenleving moeten vormen en dus met elkaar beslissingen moeten nemen. Daarvoor dienen zij ook op een constructieve manier te kunnen communiceren over de levensbeschouwelijke aspecten van maatschappelijke kwesties. Daarbij gaat het niet enkel om vragen of euthanasie wel of niet toegestaan moet blijven, maar ook om kwesties als het boerkaverbod. De betrokken burgers van morgen moeten kunnen inzien dat een boerka als kledingstuk wel echt iets anders is dan een petje om vervolgens de draagsters zelf te betrekken bij de beleidsvorming op dit onderdeel. Voor dergelijke gesprekken is niet alleen een open luisterende houding nodig, maar tevens de houding en de vaardigheden die het mogelijk maken om de eigen mening zo te uiten dat het gesprek zo constructief mogelijk blijft. Concreet wil dat zeggen dat gesprekken over religie niet te snel moeten vervallen in discussie rond de vraag of 'het wel of niet klopt.' De vraag of de boerka wel of niet verplicht is gesteld in de Koran en Hadith is een discussie die binnen de islamitische theologie gevoerd moet worden en niet noodzakelijkerwijs een onderdeel van een maatschappelijke dialoog. Daarnaast is het ook de kunst om de eigen mening op een manier te verwoorden die niet te veel uitgaat van de eigen levensbeschouwelijke waarheden. Dat bepaalde groepen christenen vanuit Bijbelse gronden een voorstander zijn van een verplichte zondagsrust is begrijpelijk, maar het argument dat God het wil zal weinig niet-christenen overtuigen. De kunst is om in de verwoording van argumenten het betekeniskader van de ander zoveel mogelijk mee te nemen, hoe lastig dat ook vaak is. (Inter)levensbeschouwelijk communiceren heeft dus een voorkeur voor de gespreksvorm van de dialoog, waarin het doel is eerst de ander te verstaan, voordat beslissingen en beleid worden gemaakt.

Juist het opschorten van de eigen mening en het eerst luisteren naar de ander, is voor leerlingen die bezig zijn met het vormen van de eigen identiteit lastig. Als je niet weet wie jezelf bent, hoe kun je dan luisteren naar de ander? Juist omdat de beelden van 'de' ander een belangrijke bouwsteen vormen voor de eigen identiteit – die zich altijd tegen 'een' ander afzet – is het verstandig om met leerlingen aan (inter) levensbeschouwelijke communicatie te werken. Niet alleen wordt hun eigen identiteit hiermee mogelijk helderder, maar ontwikkelen ze mogelijk ook een meer open beeld van die ander.

Literatuur en bronnen

Barton, K. C., & Levstik, L. L. (2009). *Teaching History for the Common Good*. Londen en New York: Routledge.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Londen: Oxford University Press.

Commissie historische en maatschappelijke vorming. (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming*. Enschede: SLO.

Egan, K. (1997), *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago en Londen, Chicago University Press.

Grassie, W. (2010). *The New Sciences of Religion. Exploring Spirituality from the Outside In and Bottom Up*. New York: Palgrave Macmillan.

Howson, J., & Shemilt, D. (2011). Frameworks of knowledge. Dilemmas and debates. In I. Davies, *Debates in History Teaching* (pp. 73-83). Londen en New York: Routledge.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2010). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Fourth edition. Londen en New York: Routledge.

McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion. Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford en Londen: Oxford University Press.

Oser, F., & Gmünder, P. (1988). *Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung : ein strukturgenetischer Ansatz*. Gütersloh: Gerd Mohn.

Prothero, S. (2010). God is Not One. *The Eight Rival Religions That Run the World--and Why Their Differences Matter*. New York: Harper One.

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago & Londen: The University of Chicago Press.

Smart, N. (1996). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Smart, N. (1998). *The World's Religions*. New York: Cambridge University Press.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 87-110.

Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 333-347.

Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*. Londen, New York, New Delhi & Sydney: Bloomsbury.

24. Het didactische model van Clive Erricker: een conceptuele benadering van het vak Godsdienst/ Levensbeschouwing

Jeannette den Ouden

Inleiding

Bijdragen aan de levensbeschouwelijke geletterdheid van leerlingen is voor veel docenten Godsdienst/Levensbeschouwing (GL) een belangrijke doelstelling van het vak. Levensbeschouwelijk geletterd zijn is echter niet hetzelfde als kennis hebben over religies en levensbeschouwingen in een gereduceerde vorm van lijstjes van kenmerken en definities. Om leerlingen te helpen werkelijk tot grondige kennis van, inzicht in en persoonlijke betrokkenheid bij levensbeschouwelijke kwesties en vragen te komen, is meer nodig.

In deze bijdrage presenteren we een didactisch model - ontwikkeld door Clive Erricker (2010) - dat docenten kan helpen inspirerende lessen te ontwerpen waarin diepgaande kennis over religieuze concepten én actuele contexten waarin deze concepten zichtbaar en merkbaar zijn, gerelateerd worden aan eigen ervaringen en opvattingen van leerlingen. Na de uiteenzetting over de context en inhoud van het model illustreren we aan de hand van een voorbeeld hoe het in de praktijk kan worden toegepast. Aan het slot bespreken we enkele aandachtspunten die zijn bedoeld om bedacht te zijn op problemen die zich in de praktijk kunnen voordoen.

De achtergrond van het model voor conceptueel onderzoek: praktijk en theorie

Veel docenten GL zijn zich ervan bewust dat Levensbeschouwing een 'discipline' is, die zich niet alleen door haar onderwerp onderscheidt van andere vakken, maar ook door eigen vragen en vaardigheden. In de *Handleiding voor het vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing* (Reijn & Visser, 2011) en de *Beschrijving van de Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing* (Swetselaar & Visser, 2011)) vinden zij een godsdienstpedagogische benadering die het vak in zijn eigenheid van inhoud als aanpak recht doet. Met behulp van de in deze documenten beschreven doelstellingen, inhouden en voorwaarden van het vak kunnen docenten GL hun eigen onderwijsprogramma beschrijven, ontwerpen en evalueren[1]. Zij zijn daarbij uiteraard vrij om hun eigen vakdidactische modellen te hanteren, zoals te lezen is in bovengenoemde *Handleiding* (p.18). Precies dat laatste blijkt in de praktijk nog niet zo gemakkelijk te zijn: modellen zijn vaak abstract en weinig praktijkbestendig.

In Engeland hebben docenten daarom zèlf in een project genaamd *Living Difference,* een vakdidactisch model ontwikkeld dat voortkomt uit hun eigen praktijk. In dit model (in 2010 beschreven door Clive Erricker) wordt het ontwikkelen van kennis nauw verbonden met persoonlijke ervaringen, opvattingen en voorkennis van leerlingen en met vaardigheden die specifiek voor het vak levensbeschouwing van belang zijn, zoals onderzoeken, interpreteren en betekenis geven. De didactische benadering van *Living Difference* geeft dan ook handvatten aan docenten die zoeken naar een didactiek die leidt tot het uitbreiden van relevante kennis, vaardigheden, inzicht en persoonlijke betrokkenheid en die communicatie 'op niveau' bevordert. Het model komt zoals gezegd voort uit de praktijk van docenten, maar sluit aan bij actuele onderwijstheorieën op het gebied van hermeneutisch, dialogisch en samenwerkend leren en biedt concrete voorbeelden om deze theorieën in de weerbarstige seculariserende/ multireligieuze/ multiculturele onderwijspraktijk handen en voeten te geven.

Drie typen concepten

Centraal in het didactisch model staat het begrip *conceptual enquiry*: de leerlingen krijgen geen kant en klare kennis voorgeschoteld, maar gaan als echte onderzoekers, aan de hand van vragen – van henzelf en/of van de docent – op onderzoek uit. Die vragen hebben betrekking op *concepten* die zowel een rol spelen in hun eigen ervaringen als in teksten, symbolen, kunstuitingen en praxis van religies en wereldbeschouwingen zijn verwoord en verbeeld. Het begrip *concept* wordt in de aanpak van *Living Difference* dan ook opgevat als een "framework" om menselijke ervaringen te beschrijven.

Erricker onderscheidt drie typen concepten die nauw met elkaar zijn verbonden. De A-concepten zijn algemeen herkenbaar in zowel religieuze als niet-religieuze ervaringen, zoals liefde, vrede, vrijheid, vergeving, hoop en scheppen/creëren. Voorbeelden van B-concepten die in elke vorm van religie voorkomen en die de meeste leerlingen in ieder geval 'van naam' wel kennen, zijn: God, heilig, aanbidden,

1 Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 26 Curriculumontwikkeling: een praktische handleiding.

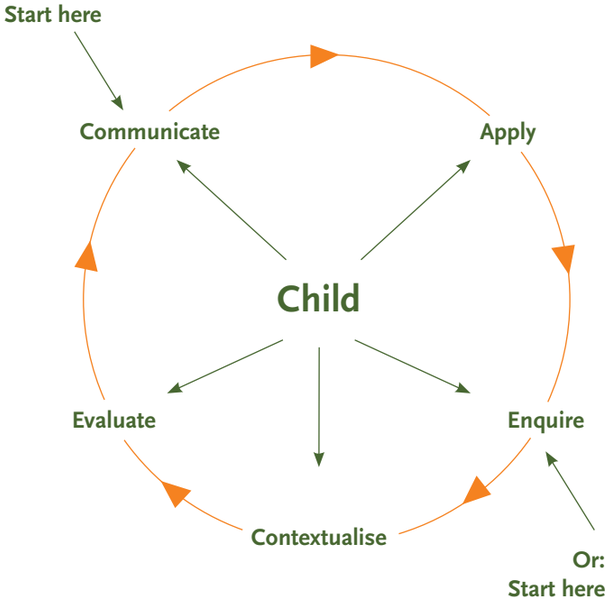
martelaarschap en pelgrimeren. De C-concepten zijn specifiek verbonden aan een bepaalde godsdienst, zoals opstanding, moksha, anatta, tahweed, verbond, et cetera. Deze zijn door hun 'exclusiviteit' moeilijker te begrijpen voor mensen die niet verbonden zijn aan de religie waarin deze C-concepten typerend zijn. En daar ligt precies de kracht van dit model: volgens Erricker gaat het erom dat leerlingen leren het verband te zien tussen de verschillende typen concepten. Als een leerling het concept 'trouw' heeft verkend en in verschillende facetten in zijn eigen leven heeft herkend, kan hij de relatie leren leggen met *Jihad*, dat door de verbinding met het concept trouw een diepere dimensie voor de leerling kan krijgen. Of als een leerling de betekenis van het concept *Verbond* in het jodendom heeft onderzocht, kan hij leren begrijpen wat de waarde én uitdagingen van verbondenheid met anderen in zijn eigen leven inhouden.

Het model Conceptual Enquiry: een hermeutische cirkel

Het zou naïef zijn om te denken dat deze hooggestemde doelen zomaar worden bereikt. In de didactiek van *Living Difference* gaat het erom dat leerlingen leren systematisch onderzoek te doen. Dat doen ze in vijf fasen die samen een hermeneutische cirkel vormen, namelijk: *communicate, apply, enquire, contextualize en evaluate* (Erricker 2010, p. 83). De leerlingen leren voornamelijk door in elke fase van het model vragen te stellen aan zichzelf en anderen. Die ander kan een docent zijn of een gastspreker, maar ook een video, tekst of beeld kan het andere present stellen.

1. *communicate:* verkennen en expliciteren van eigen ervaringen en daaruit afgeleide opvattingen over een bepaald levensbeschouwelijk concept
2. *apply:* eigen opvattingen over dit bepaalde concept toepassen op een specifieke situatie of context om de eigen opvattingen te kunnen herkennen/problematiseren/ bevragen/ rechtvaardigen/nuanceren
3. *enquire:* onderzoek naar de interpretaties en betekenissen van het concept waarmee de cirkel is gestart of van een daarmee samenhangend religieus/levensbeschouwelijk concept of van een nieuw geïntroduceerd concept.
4. *contextualise:* het concept onderzoeken in de concrete context van levensbeschouwelijke praktijken en teksten, zowel vergelijkend (dus in diverse levensbeschouwelijke contexten) als verdiepend binnen de context van een bepaalde of enkele levensbeschouwing (en).
5. *evaluate:* deze fase kent twee componenten, namelijk de vraag naar de waarde van het concept voor een persoon die behoort tot een bepaalde levensbeschouwelijke groep en voor de leerling zelf.

De docent kan de leerlingen op twee plaatsen in de cirkel laten instappen. (Zie figuur 1). Is een A-concept het uitgangspunt in de les (zoals "vertrouwen" in het bovenstaande voorbeeld) dan starten zij bij *communicate*. Vormt een C-concept de insteek (zoals Verbond in bovenstaand voorbeeld), dan beginnen ze bij voorkeur bij *enquire*.



Figuur 1: Model Living Difference (Agreed Syllabus Living Difference III, 2016)

Living Difference beoogt leerlingen niet massieve feitenkennis te verschaffen, maar een systematiek aan te leren waarmee zij religie kunnen *interpreteren* en *relateren* aan hun eigen levenservaringen en die van anderen. Precies hierin in zit de winst: de vijf fasen helpen de docent om bij het voorbereiden (of liever: ontwerpen) van lessen systematisch aan alle noodzakelijke aspecten van een leerproces recht te doen, waarbij niet het onderwerp als zodanig de leerstof vormt, maar het leren en interpreteren zelf. Daarmee wordt leren een dynamisch proces, waarin de leerlingen voortdurend hun horizon verleggen. De cirkel is dus eigenlijk een spiraal!

Een voorbeeld

We illustreren het model aan de hand van een voorbeeld bij het concept 'Oemma' (of Umma) de wereldwijde gemeenschap van moslims. De leerlingen stappen in dit voorbeeld de cirkel binnen in de fase Communicate. De vraag die zij moeten beantwoorden is: wat betekent een gemeenschap voor ons? Daartoe maken zij eerst – alleen of samen met anderen – een overzicht van de verschillende gemeenschappen waartoe ze behoren, zoals het gezin, de klas, de sportclub etc. Vervolgens maken leerlingen in groepen of klassikaal een woordspin van kenmerken van een gemeenschap: welke begrippen behoren hierbij? De laatste stap van deze fase is het ordenen van deze begrippen, bijvoorbeeld in emoties, regels, of de consequenties van het horen bij een gemeenschap.

In de tweede fase, Apply, ontdekken de leerlingen dat het begrip in de werkelijkheid gecompliceerd is. Ze moeten daartoe twee ervaringen oproepen: één waarin het prettig was om bij een gemeenschap te behoren en één waarin dat niet prettig was. Leerlingen bespreken op basis van hun ervaringen welke positieve en negatieve factoren een rol kunnen spelen als je participeert in een gemeenschap. Anders gezegd: wat levert het op en wat kost het? Deze fase is interessant: leerlingen hebben ongetwijfeld uiteenlopende ervaringen op dit gebied. Het is aan de docent om deze verschillen tot hun recht te laten komen.

In de derde fase, Enquire, onderzoeken leerlingen het C-concept Oemma. Ze werken bijvoorbeeld zelfstandig aan – zelf gegenereerde en/of door de docent voorgestelde deelvragen of bereiden in groepjes een posterpresentatie voor. Ze zoeken of krijgen bijvoorbeeld enkele teksten uit de Koran en hedendaagse teksten en/of foto's over Islam en onderzoeken welke landen tot de Oemma behoren, hoe de Oemma is georganiseerd, wat de Oemma voor individuele moslims betekent en wat zij ervoor overhebben. Kunnen zij voorbeelden in het dagelijks leven bedenken waarin de Oemma voor een moslim bepaalt hoe hij/zij handelt? De diepgang en complexiteit van de vragen en de mate van zelfstandigheid zijn afhankelijk van het niveau van de klas. Dat geldt ook voor het eindproduct: in de lagere klassen kan het voldoende zijn als leerlingen in eigen woorden kunnen beschrijven wat de Oemma is. In de bovenbouw is een kritische analyse van het concept vereist en komen ook vragen aan de orde als "Hoe verhouden de verschillende stromingen in de Islam zich tot de Oemma?"

In de vierde fase, Contextualize, onderzoeken de leerlingen het concept in specifieke religieuze situaties. In dit voorbeeld kunnen leerlingen op bezoek gaan in een moskee om te onderzoeken welke kenmerken van de Oemma zij in de praktijk herkennen. Mogelijk kunnen zij islamitische leerlingen in hun klas of sportclub interviewen. Wat betekent de Oemma voor hen? Wat levert het op en wat kost het? In deze fase kan ook een vergelijking met andere religies worden gemaakt: wat zijn verschillen en overeenkomsten tussen de Oemma en christelijke gemeenschappen of de boeddhistische sangha? Of onderzoeken of het hindoeïsme ook dergelijke gemeenschappen kent.

In de vijfde en laatste fase, Evaluate, wordt van de leerlingen gevraagd om een onderbouwd standpunt in te nemen over dit concept. Ze doen dat op twee manieren: eerst vanuit het perspectief van iemand die dit concept vanwege zijn religie kent en praktiseert (*evaluate within*) en vervolgens vanuit hun eigen standpunt (*evaluate without*). Vragen volgens ons voorbeeld kunnen dan zijn: Hoe zou een islamitisch leerling op deze school het belang van de Oemma beargumenteren? Wat herken je van het begrip Oemma in jouw eigen ervaringen als het gaat om deel uitmaken van een gemeenschap? Wat leer je van de Oemma voor jouw eigen gedrag, bijvoorbeeld in jouw sportclub of klas?

De praktijk

De tijd die elk van de vijf fasen en de gehele cirkel vraagt, verschilt per onderwerp. Het onderzoek naar het concept Oemma in bovenstaand voorbeeld vraagt minimaal drie lessen, maar kan afhankelijk van de werkvormen worden uitgebreid, met name bij de fasen Enquire en Contextualize. Hiermee komt een lastig punt om de hoek kijken: de keus van de werkvormen. De praktijk leert dat Errickers boek *Religious Education* wel veel voorbeelden bevat van hoe concepten in de verschillende fasen worden uitgediept, maar dat het zeker in het begin veel tijd vraagt om de fasen te vertalen in concrete lessen met inspirerende werkvormen. Hoewel de auteur wel suggesties doet voor gebruik van beeldmateriaal en filmfragmenten is een groot deel van de voorbeelden 'verbaal' uitgewerkt. De manier waarop leerlingen met elkaar in gesprek moeten komen, bijvoorbeeld in de fase *Communicate* of de wijze waarop zij moeten *Evalueren* blijft meestal onbesproken. Aanwijzingen als 'leerlingen bediscussiëren de vragen' zijn voor veel (beginnende) docenten een struikelblok: het beschikbare repertoire aan werkvormen is nog beperkt en de ervaring van wat werkt en wat niet, moet nog worden opgebouwd. Ervaren docenten zullen gemakkelijker met het aangeboden materiaal kunnen variëren en uit de voorbeelden durven selecteren wat hen aanspreekt.

Gelukkig biedt de *Agreed Syllabus Living Difference III (2016)* hier uitkomst: deze syllabus voor 'religious education' (RE) voor de regio's van Hampshire, Portsmouth, Southampton en the Isle of Wight (Groot Brittannië) is gebaseerd op de conceptuele benadering van Erricker en docenten GL. De syllabus biedt veel concrete voorbeelden[2]. In deze syllabus wordt ook het interdisciplinaire karakter van het project beschreven, dat buiten het kader van dit artikel valt.

Een inspirerende en effectieve manier om met het model in de praktijk te werken is om in secties lesmateriaal te ontwikkelen. Hierin kunnen de verschillende competenties van docenten elkaar aanvullen en versterken. Sommige docenten zijn een kei in het ontwikkelen van discussievragen, anderen in het bedenken van onderzoeksvragen, weer anderen in het verzamelen van onderzoeksmateriaal. Samen kunnen zij tot een afwisselende en leerzame onderzoekscyclus komen op het gewenste niveau voor hun leerlingen.

Aandachtspunten: doelstellingen en vaardigheden

Eerst de doelstellingen bepalen

Erricker geeft in zijn boek een bruikbaar overzicht van belangrijke A, B of C-concepten en zelfs expliciete aanwijzingen voor de verdeling van de concepten over het curriculum. Hij bespreekt echter niet de criteria waarop de selectie of keuze van de concepten is gebaseerd. Dat is aan de ene kant sterk aan deze aanpak: het is aan de docent om voor de eigen doelgroep en op basis van zijn zelfgekozen doelstellingen concepten te selecteren. Het risico is echter dat we op die manier van feitenlijstjes naar conceptenlijstjes gaan. Het is dus van groot belang eerst de doelstellingen en daarbij aansluitend de opbouw van het curriculum te bepalen. Welke inhouden, concepten, vaardigheden en competenties wil ik wanneer in deze doelgroep doceren? De volgende twee vragen zijn daarbij volgens mij richtinggevend:

1. Welke concepten spelen een rol in de eigen ervaringen van mijn doelgroep?
2. Welke concepten zijn essentieel en onderscheidend in een religie en zijn daardoor noodzakelijk om te kennen om het religieuze systeem, de opvattingen en de praxis van gelovigen te begrijpen?

2 De syllabus Living Difference III, 2016, is te downloaden van: https://www.hants.gov.uk/educationandlearning/hias/curriculum-support/living-difference-re-syllabus

Deze vragen veronderstellen een aanzienlijke kennis van religies van de docent en inzicht in de leefwereld van leerlingen. Living Difference is daardoor een onderwijsmethodiek die veel vraagt van docenten. Dat is nu precies wat er zo aantrekkelijk aan is!

Vaardigheden

Een sterk punt van deze methode is de aandacht voor vakvaardigheden en vooral voor de ontwikkeling van vaardigheden. Aansluitend bij de door Anderson herziene versie van de Taxonomy van Bloom onderscheidt Erricker verschillende vaardigheden die bijdragen aan de ontwikkeling van conceptuele kennis: beschrijven, uitleggen, analyseren en kritisch evalueren. Op basis hiervan beschrijft hij verschillende *levels* die hij met concrete voorbeelden uitwerkt en waarin hij concepten relateert aan de genoemde vaardigheden. Voor de ervaren docent geeft dit een helder houvast om het curriculum over de jaren heen te plannen. Erricker zelf noemt dit aspect fundamenteel om het vak tot een serieuze discipline te maken. Ook hier moet de docent zelf bepalen welke werkvormen en leerlingproducten bijvoorbeeld horen bij herkennen, beschrijven, uitleggen of evalueren en met welke beoordelingscriteria de docent deze vaardigheden kan beoordelen.

Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we een vakdidactisch model gepresenteerd dat niet alleen door Engelse docenten in de lespraktijk is ontwikkeld, maar ook door Nederlandse docenten GL in hun eigen praktijk is beproefd. Het model en het project *Living Difference* waarin het tot stand is gekomen, bieden leerlingen de mogelijkheid om systematisch kennis en vaardigheden te ontwikkelen die zowel bijdragen aan hun levensbeschouwelijke geletterdheid als zodanig, als aan hun persoonlijke en levensbeschouwelijke vorming. Voor docenten is het model een bruikbaar instrument om inspirerende en afwisselende lessen te ontwerpen en te integreren in een meerjarig curriculum.

Literatuur en bronnen

Erricker, C. (2010) *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secundary level.* London/New York: Routledge.

Hampshire County Council/Portsmouth City Council/Southampton City Council/Isle of Wight County Council. (2016). *Living difference III. The agreed syllabus for Hampshire, Portsmouth, Southampton and the Isle of Wight.* Geraadpleegd van: https://www.hants.gov.uk/educationandlearning/hias/curriculum-support/living-

difference-re-syllabus
Reijn, M. & Visser, T. (red.) (2011). *Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad (nu: Verus).
Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing. Woerden: Besturenraad (nu: Verus).

25. Exposeren doet je leren. Beeldende kunst als toonbeeld voor het omgaan met ervaringen van zinloosheid[1]

Tuur de Beer

Maar als ik ook iets zeggen mag (...) liever helemaal geen kunst dan Marc Chagall.
(Gerard Reve)

Inleiding

In één van de leukste en leerzaamste inleidingen in de moderne kunst beschrijft de ongeëvenaarde Will Gompertz (de beste leraar die je nooit hebt gehad) het volgende:

> *"(...) ongewoon incident dat nog ongewoner werd door de plaats waar het gebeurde. Die plaats was het Museum of Modern Art (MoMa) in New York, kort na openingstijd op een rustige maandagochtend. (...) Volstrekt onverwacht en van het ene op het andere moment raakte een jonge knul met geweld zijn gezichtsvermogen kwijt. Hij had het niet zien aankomen en zag ineens niets meer. De jongen werd fysiek overweldigd en het doel van zijn aanvaller was maar al te duidelijk: hij mocht zijn ogen niet meer gebruiken. Ik zag met verbazing hoe een wild kijkend, maar piekfijn gekleed iemand het plan uitvoerde om de jongen bruusk langs me heen naar de andere kant van de zaal te leiden. De verwarde jongere probeerde onthutst en gedesoriënteerd zo goed mogelijk zijn voeten neer te zetten en werd ineens op maar een paar centimeter van de muur tot staan gebracht. De jongen ademde zwaar, verbijsterd en geërgerd. Maar voor hij kon besluiten wat hij moest doen, werden de twee handen weer van zijn gezicht getrokken. Hij knipperde een paar keer met zijn ogen en staarde nerveus voor zich uit." (Gompertz 2012, 29-30)*

Vervolgens beschrijft Gompertz hoe de jongen langzamerhand, terwijl hij achteruitloopt, erváárt wat hij hier ziet: "Wat is dat geweldig, Mama!" (Gompertz, 30). De zoon in kwestie beléeft de gigantische *Waterlelie*-landschappen die Claude Monet

1 Met dank aan Jojanne Kemman, Mariska van Oerle en Bert Boumans voor hun inbreng.

zo'n eeuw geleden schilderde. "Op de meest traditionele landschapsschilderijen heeft de toeschouwer een ideaal zicht op de situatie, met enkele duidelijke oriëntatiepunten. Maar dat is niet zo in Monets late *grande décoration*, waarin de toeschouwer languit tussen de irissen en lelies van een vijver zonder randen of hoeken wordt gegooid en niets anders kan doen dan zich overgeven aan de ene hypnotiserende laag verf na de andere." (Gompertz, 30).

Wat ouders hun kinderen leren en vooral ook hoe ze hen dat (willen) leren, is niet in alle gevallen een voorrecht dat is weggelegd voor docenten. Het 'incident' dat Gompertz hier beschrijft, is geen 'werkvorm' die ik mijn studenten op de lerarenopleiding zou aanbevelen. Het is vragen om moeilijkheden met de leerlingen, de suppoosten, de mede-bezoekers en even later met de ouders van de leerlingen en de directie van de school. En in zekere zin is dat ook wel terecht te noemen. Toch is het beléven van beeldende kunst, want daar zal ik het in het vervolg steeds over hebben, cruciaal. "We herkennen hier de grondbetekenis van ons 'beleven', het *er onmiddellijk en volledig bij zijn*." (Visser, 2012, 201). Verbeeldingen zijn immers, net als verhalen, 'bevroren belevingen'. Het is aan ons om deze weer vloeibaar te maken. Misschien mag je ook wel zeggen dat wij de beelden weer aan 'de praat moeten proberen te krijgen'. "Het zegt me niets", is immers een dooddoener eersteklas. Of beter, het is aan ons docenten om de zeggingskracht van verbeeldingen aan onze leerlingen te tonen. Wel is het zaak dat we daarbij de levensbeschouwelijke invalshoek nemen.

Algemeen levensbeschouwelijk insteek

In deze bijdrage gaat het mij niet om specifieke religieuze tradities en de wijze waarop zij al dan niet hun semantisch potentieel verbeelden. Ik zal dus niet ingaan op de verschillende manieren waarop Christus of Boeddha door de eeuwen, culturen en kunststromingen heen aan ons zijn voorgesteld. Ook gaat het mij hier niet om religies en hun hang naar verbeeldingen – zoals bijvoorbeeld in veel Hindoeïstische stromingen- in vergelijking tot tradities die uitgaan van een beeldverbod zoals bijvoorbeeld het jodendom. En tevens vallen 'cartoonwedstrijden' en het al dan niet beledigen van bijvoorbeeld Christus (in het werk van bijvoorbeeld Wim Delvoye of in Serrano's *Piss Christ*) hier buiten mijn blikveld. Niet dat deze invalshoeken geen zeer interessante lessen zouden kunnen opleveren, want dat doen ze zeker wel, maar omdat ik nu graag meer 'algemeen levensbeschouwelijk' wil blijven. Het gaat me om benaderingen en concepten die niet specifiek horen bij één levensvisie, maar eerder horen bij een 'levensbeschouwelijke gevoeligheid'.

In deze bijdrage wil ik inzoomen op de manier waarop Alain de Botton en John Armstrong in hun boek *Kunst als therapie*, beeldende kunst presenteren als krachtige omgangsvormen met 'breukmomenten' (zeg: ervaringen van contingentie, van zinloosheid) in ons leven (De Botton & Armstrong 2013). Allereerst zal ik daarom ingaan op hun inzichten. Vervolgens, ten tweede, zal ik hun benadering van een waarachtige kunstexpositie over het voetlicht proberen te brengen en, ten slotte, ten derde, wil ik laten zien dat deze benadering een vruchtbare manier van levensbeschouwelijk werken kan zijn.

De zin van kunst

Alain de Botton is de oprichter van de zogeheten 'School of Life' en de auteur van talloze boeken. Zijn doel is daarbij altijd weer om wijsbegeerte haar naam waardig te laten zijn. Dat wil dus zeggen dat filosofie pas zinvol is als ze ons helpt om ons leven mooier, beter en/of dragelijker te maken. Zeg: als we er wijzer van worden. Een en ander betekent voor hem dus ook dat het vaak elitaire karakter van filosofie, maar ook van kunst, moet worden doorbroken. Vanzelfsprekend levert hem dat nogal wat soms ook zeer terechte kritiek op vanuit de academische wereld. Het is vaak wat te populair (gebracht) en zaken liggen soms ook iets genuanceerder. Maar toch wil dat nog niet zeggen dat zijn inzichten niet werken als 'doorkijkjes' die voor docenten levensbeschouwing leerzaam en bruikbaar kunnen zijn.

In 2011 verschijnt de Nederlandse vertaling van *Religion for Atheists. A non-believer's guide to the uses of religion* (De Botton 2011). In dit boek probeert de zelfverklaarde 'zachtaardige' atheïst die de Botton zegt te zijn, duidelijk te maken wat mensen in de vroege 21e eeuw, hier in West-Europa, kunnen leren van de (met name christelijke) religies. Hij schrijft: "Wat hier volgt is een poging de religies (...) te duiden, in de hoop inzichten te vergaren die in het seculiere leven van pas kunnen komen, met name waar het gaat om beproevingen van het gemeenschapsleven en van geestelijk en lichamelijk lijden. De onderliggende stelling is niet dat secularisme verkeerd is, maar dat we te vaak hebben geseculariseerd – dat wil zeggen dat we bij het overboord gooien van onaannemelijke ideeën ook, zonder dwingende reden, afstand hebben gedaan van een aantal van de nuttigste en aantrekkelijkste aspecten van de godsdiensten." (De Botton, 15-16). Binnen dit perspectief schrijft hij uiterst inspirerend over thema's als onderwijs, zorgzaamheid, architectuur en kunst. Voor De Botton is het dan ook helder dat veel musea (voor moderne en hedendaagse kunst) zich op een elitaire wijze presenteren en blijkbaar dus niet in staat zijn om te verstaan wat voor een zin- en betekenisarsenaal ze in huis hebben daar waar het gaat om ons

te helpen om te gaan met kwesties van (beter) leven en dood. Volgens sommigen zijn musea dan wel de 'moderne kathedralen', op zondagen is het in ieder geval drukker in deze kunsthallen dan in de meeste kerken, maar ze slagen er toch niet goed in om de 'troost- en kritiekfunctie' van (christelijke) religies en hun kunst over te nemen.

> *"Het christendom daarentegen laat er nooit twijfel over bestaan waarvoor kunst is bedoeld: ze vormt een middel om ons te herinneren aan wat belangrijk is. Ze is er om ons erop te wijzen wat we moeten aanbidden en verachten als we evenwichtige, goede mensen met een ordelijke ziel willen zijn. Ze is een mechanisme dat ons nadrukkelijk inprent wat onze liefde en dankbaarheid verdient, maar ook waar we ons verre van moeten houden en beducht voor moeten zijn." (De Botton 2011, 209)*

Kunst als therapie is een nadere uitwerking van een aantal ideeën die De Botton in *Religie voor atheïsten* beschrijft als hij religieuze kunst in ogenschouw neemt. Het is ook allemaal iets systematischer beschreven. De insteek blijft echter dezelfde: kunst te beschouwen als gereedschap dat het ons mogelijk maakt om beter te leren leven en sterven. Mij lijkt dat we deze doelstelling gerust levensbeschouwelijk kunnen noemen. Het boek doet dat niet. Wat ik graag (bijna toch altijd) levensbeschouwelijk zou noemen, wordt hier geduid als 'psychologisch' en 'therapeutisch'. Voor mij worden hier echter vooral (geestelijke) oefeningen en trainingsschema's beschreven die ons willen helpen om ons leven in een spiritueel opzicht te veranderen en te verbeteren (vergelijk hier Sloterdijk 2009). Wat wordt beschreven als 'psychologische tekortkomingen', kan ik dan ook met een gerust hart in een levensbeschouwelijk perspectief plaatsen. En dat doe ik bij dezen dan ook.

De zeven functies van kunst

Onder het kopje 'methodologie' beschrijven De Botton en Armstrong een zevental functies die zij denken te kunnen onderscheiden als het om kunst gaat. Daarbij moet worden opgemerkt dat deze functies elkaar soms wel wat overlappen. Ze verdienen echter alle even zelfstandig, kort te worden aangeduid (vinden de schrijvers en ook dat deel ik met hen).

De eerste functie die wordt behandeld, is *herinneren*. De mens is geneigd te vergeten, de mens moet zelfs vergeten, maar de dingen die we liefhebben willen we op de een of andere manier ook vasthouden als ze dreigen te verdwijnen. Onze drang om alles met onze smartphone vast te leggen, lijkt dan wel volledig uit de hand te zijn gelopen, maar ze is toch ook een bewijs van onze 'wetenschap' dat alles in de tijd verglijdt. Dat we cognitief zwak zijn en dus zullen vergeten hoe mooi die lucht, dat landschap, dat gezicht was. Het is een redmiddel tegen vergankelijkheid dat daarmee precies laat zien hoe vergankelijk alles ook is.

Kunst helpt ons ook daar waar het gaat om *hoop*. Mooie, gezellige misschien zelfs wel kitscherige plaatjes tonen dat het soms, misschien maar even maar toch, goed is. In die zin biedt het ons een 'zinhorizon'. "Een van de vreemdste aspecten van kunst ervaren is de kracht ervan om ons, soms, tot tranen toe te roeren. Niet door aangrijpende of angstaanjagende beelden, maar door bijzondere gratie en lieflijkheid die op sommige momenten hartverscheurend kunnen zijn." (De Botton & Armstrong 2013, 16). Hier wordt een ideaal getoond, en dat is misschien wel juist het meest ontroerend op het moment dat het (allemaal) tegenzit.

'Gedeelde smart is halve smart' luidt het gezegde, en zo kun je de derde functie van kunst ook duiden. Kunst is in staat om het leed dat ons overkomt te *relativeren*, om het in relatie te brengen en daarmee een plaats te geven. Lijdenssituaties blijken erkend te kunnen worden in de herkenning. Leed kan worden geplaatst in een groter (kosmisch) verband.

Kunst kan ons ook helpen om weer in *balans* te komen. Te veel 'yin' vraagt om een tegenhanger in de vorm van 'yang', zou je kunnen zeggen. Noem het de 'contra-werking' van kunst. Wie werkt op de beurs, is thuis meer gebaat bij een prettig vergezicht of een abstract werk dan bij een weelderig barokschilderij. En hoewel deze functie inderdaad eerst en vooral psychologisch is, is het toch niet moeilijk om bij deze functie ook de levensbeschouwelijke dimensie te onderkennen. "Kunst kan ons tijd besparen – en ons leven redden- door ons op het juiste moment en intuïtief te herinneren aan het belang van evenwicht en goedheid, waarvan we nooit mogen veronderstellen, dat we er al genoeg van weten." (De Botton & Armstrong 2013, 42).

De vijfde functie van kunst die wordt beschreven is die van *zelfinzicht*. In een beeld kan soms iets worden verbeeld van datgene wat je zelf maar niet verwoord kan krijgen, over je 'zelf', je identiteit, je 'zijn'. Ineens is daar de herkenning die voorbij het begrip gaat, maar wel heel trefzeker is. Kunst kan ons, en anderen, verhelderen wie we eigenlijk zijn.

Kunst kan ons helpen bij onze *ontwikkeling*, zo luidt functie zes. In kunst kunnen we mensen en dingen tegenkomen in een ons vreemde context. Dat maakt nieuwsgierig

en geeft ons – en vooral ook leerlingen – stof tot nadenken. “Dankzij vreemde kunst ontdekken we een religieuze neiging in onszelf, een aristocratische kant aan onze verbeelding of een verlangen naar rituelen of inwijding waardoor we onszelf beter leren kennen. Niet alles wat we nodig hebben bevindt zich overal en altijd op de voorgrond. We kunnen ons pas ontwikkelen wanneer we raakpunten met het vreemde ontdekken.” (De Botton & Armstrong, 58).

De zevende en laatste functie die wordt onderscheiden, wordt *waardering* genoemd. In zekere zin staat deze haaks op de voorafgaande. Hier gaat het juist om datgene wat ons vertrouwd is. Dat wat het decor van ons leven bepaalt. Of in de woorden van de schrijvers: “Kunst bezit de kracht om ons te doen walgen van de eentonigheid en kleurloosheid van ons bestaan, maar ook om te zorgen dat we ons daarmee verzoenen.” (De Botton & Armstrong 2013, 62). Of nog beter: “Kunst haalt onze schil weg en redt ons van de onverschilligheid waarmee we gewend zijn alles om ons heen te bekijken. We worden weer ontvankelijk en kijken op nieuwe manieren naar het oude. Kunst maakt ons duidelijk dat nieuwigheid en glamour niet de enige oplossingen zijn.” (De Botton & Armstrong, 65). Binnen dit kader past ook de missie van de surrealistische schilder René Magritte die zich tot taak had gesteld om ons te doen verbazen over het feit dat we niet langer verbaasd zijn, en dus prompt een schilderij maakte met daarop zowel een pijp als daaronder de woorden ‘Ceci, n’ est pas une pipe’ (dit is geen pijp) afgebeeld.

Kunst presenteren

Iedereen heeft altijd weer de neiging om bij het zien van een werk van beeldende kunst, vrijwel meteen het bijbehorende informatiebordje te gaan lezen (ik beken, ook ik moet me vaak bedwingen). Mocht je in het bezit zijn van een catalogus dan wordt die meteen geraadpleegd, bijna nog voor we het eigenlijke werk ook maar hebben gezien en voor de bij de tentoonstelling geleverde audiotour geldt hetzelfde: eerst info en dan pas kijken of jij ook ziet wat je zojuist is beschreven dan wel gezegd. Niet alleen is deze manier van doen ietwat geestdodend, want ze laat erg weinig over aan je eigen verbeeldingskracht, maar ze is eerst en vooral – levensbeschouwelijk gezien tenminste – een gemiste kans. Van onze eigen verbeelding en beleving blijft zo weinig tot niets over. Daarnaast is de informatie die je krijgt eigenlijk weinig behulpzaam als je je wilt uiteenzetten met dit werk, als je wilt verstaan wat hier wordt verbeeld en er ook levensbeschouwelijk mee aan de slag wilt. Naast de naam van de kunstenaar, beperkt de tekst zich meestal tot de titel van het werk (‘zonder titel’ bijvoorbeeld) en verder de afmetingen (‘122cm. x 80cm.’), het gebruikte materiaal (‘oil on canvas’) en de datum waarop datgene wat aan de muur hangt, is ontstaan (‘17-01-2001’), de dag waarop het werk door het betreffende museum is aangeschaft en soms staat er dan ook nog vermeld met behulp van welk fonds dat is gebeurd. En alsof dat nog niet genoeg is – en nee dat is het blijkbaar niet- hangt deze kunst dan vaak in een zaal die kunsthistorisch is bepaald. Dat wil dus zeggen dat het werk bij ‘soortgenoten’ hangt, zelfs al zou het thema van het werk totaal anders kunnen zijn. En met ‘soort’ wordt hier bedoeld dat het schilderij chronologisch wordt benaderd. En zo loop je van een zaal met Renaissancekunst naar een ruimte vol met Barok. Verder zijn er zalen met Classicisme, Romantiek, Impressionisme et cetera, et cetera. Het is precies dit soort informatie en deze vorm van museuminrichting die het onmogelijk maakt om met deze verbeeldingen van zin-ervaringen, deze gestolde duidingen van levensthema’s, te gaan werken. Om dus deze omweg, in spiritueel opzicht tot leven te laten komen en leerlingen uit te dagen om dit levensbeschouwelijke standpunt te verstaan en om te leren zich er spiritueel toe te gaan verhouden. Wat vanuit het oogpunt van de kunstgeschiedenis een regelrecht allegaartje is, kan echter voor de ‘ziel’ een vruchtbare plek voor contemplatie, oefening, troost en kritiek zijn. Verschillende aspecten die verbonden zijn met een levensthema kunnen zo in beeld komen en ons confronteren met dat wat de filosoof Hegel, die veel over kunst heeft geschreven, ooit naar voren bracht: kunst is de zintuigelijke voorstelling van ideeën. En ja, dus ook levensbeschouwelijke concepten of en wat mij betreft beter: ervaringen van zin-loosheid.

In hun poging om hun inzichten daadwerkelijk vorm te geven, hebben De Botton en Armstrong een eenvoudige schets gemaakt van de manier waarop zij de werken die er hangen in het *Tate Modern* in Londen zouden presenteren. En mede op basis hiervan zijn de heren in 2014 uitgenodigd door Wim Pijbes, de toenmalige directeur van *Het Rijks* dat blijkbaar in Amsterdam moet staan (om het maar eens over ordening te hebben), om een deel van de collectie te herschikken op basis van deze filosofie.

> *“We zouden er meer bij gebaat zijn als kunstwerken uit verschillende genres en perioden werden gerangschikt naar de noden van onze ziel (...). Dan zouden we in het museum langs zalen worden geleid waarin we met behulp van duidelijke, doordachte tekstbordjes in contact worden gebracht met belangrijke ideeën omtrent steeds weer een andere, lastige levenskwestie. Een wandeling door zo’n museum zou ons herinneren aan een aantal van de dingen die we het gemakkelijkst vergeten, terwijl ze het allerbelangrijkst zijn om te onthouden.” (De Botton & Armstrong 2013, 91)*

En zo ontstaan er dan virtuele ruimten, afdelingen met levensthema's als: leed, mededogen, angst, liefde en zelfinzicht. Veel meer zeggen de auteurs hier niet over. Ook dus niet waarom ze niet hun zeven functies hier als leidend principe nemen en ook niet of er hier een 'therapeutische' volgorde is gevolgd. Wel is er in hun schets van het heringerichte *Tate Modern*, terloops, aandacht voor het belang van de inrichting van de rest van het museum. Ook de winkel en het café zouden ze immers graag betrekken bij hun revisie. In het vervolg van het boek werken ze een en ander wel verder uit. Dat wil zeggen dat ze de thema's liefde, natuur, geld en politiek en alle aspecten die zij hier van belang achten, 'illustreren'. Of eigenlijk en beter gezegd: er wordt niets geïllustreerd, niets wordt zomaar voorzien van plaatjes, maar er wordt gezocht naar verbeeldingen van allerlei aspecten van deze thema's. Ervaringen dus die gekaderd zijn en ons vragen om weerwerk, om tot leven gewekt te worden opdat ze kunnen worden beleefd.

Een levensbeschouwelijke weergave

Beelden en woorden staan meestal op gespannen voet met elkaar (Barnes 2019). De kracht van het beeld kan maar al te snel worden *ont*-kracht door de woorden die erbij zijn geschreven. In één oogopslag kan een beeld alles op zo'n manier verhelderen zodat je (alleen maar) ermee kunt instemmen, het kunt verstaan. Vandaar ook dat Ludwig Wittgenstein zweerde bij een Übersichtliche *Darstellung* – een overzichtelijke weergave- boven theorievorming en dat de schrijvers en kunstkenners Marcel Proust en Gustave Flaubert vonden dat de kwaliteit van een schilderij af te meten was aan de mate waarin het (geen) verheldering in welke vorm dan ook nodig had. We willen echter toch ook altijd de helderheid die kunst ons kan bieden verwoorden en in het schoolvak levensbeschouwing is dat mijns inziens ook een vereiste. In het fundamentele besef dat het hier gaat om een vorm van symbolisch denken die zich niet laat 'vangen' in een eendimensionale taal, dat dan weer wel.

Boeiend is de manier waarop De Botton en Armstrong een voorstel doen om beeldende kunst primair te beschouwen als 'leergereedschap'. Volgens mij kun je, wellicht met wat mitsen en maren, wat voetnoten en enkele, min of meer wetenschappelijk verantwoorde 'klemmen', stellen dat in hun benadering ook levensbeschouwelijk toch ook wel wat te halen valt voor ons schoolvak. Al enkele jaren geven mijn collega Bert Boumans en ik, beiden werkzaam aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, afdeling Levensbeschouwing, samen een propedeusecursus getiteld 'Moderne Bronnen van Zin'. Hierbij is één van de opdrachten om in het perspectief van de inzichten van De Botton en Armstrong een 'levensbeschouwelijk museum' te ontwerpen. Onze doelstelling daarbij is dat onze studenten in staat worden gesteld om te tonen dat ze uitgaande van deze ideeën met betrekking tot 'levensthema's in de kunst' in staat zijn om deze gelaagd en verantwoord, en ook op een levensbeschouwelijke manier weer te geven. Maar mijns inziens is deze opdracht/werkvorm naar ieder niveau aan te passen en uit te voeren. Veel hedendaagse beeldende kunst is uitdagend, anders en 'zin-ontsluitend'. Voorwaarde is natuurlijk dan wel dat we er als docenten zelf in slagen om deze 'zin-laag' te raken.

Het bovenstaande is eigenlijk niet meer (of minder) dan het schetsen van een project dat binnen ons vak vruchtbaar zou kunnen werken. Voor ieder schooltype en leerjaar zijn docenten levensbeschouwing doorgaans bekwaam genoeg om hun 'leerlingen op te halen bij de bushalte waar ze staan'. Ervaring heeft ons echter wel geleerd dat het helpend is als je de bestaande collectie en inrichting van een museum tot uitgangspunt neemt. Een bezoek aan de betreffende kunsthal is ook aan te raden. Liefst vooraf aan de uitwerking van het project. En aangezien de meeste leerlingen graag 'snel thuis willen zijn' is het inbouwen van enige 'didactische vertraging' een must. Wat ik hiermee wil zeggen, is dat je leerlingen het beste eerst, en zelfs voor het museumbezoek, zelf een voor hen iconisch beeld van bijvoorbeeld 'heiligheid', 'vergankelijkheid' of 'angst' kunt laten kiezen. Waarbij enkele richtvragen het beeld indringender kunnen maken en kunnen helpen bij de verwoording daarvan. Ik denk daarbij aan vragen als: 'Wat als dit werk nu vijf keer zo groot zou zijn?'; 'Verandert de betekenis als je het in andere kleuren zou uitvoeren, en waarom dan?' of 'In wat voor een stemming zou de kunstenaar zijn geweest toen dit werk werd gemaakt?'. Ik noteer dit soort vragen hier omdat levensbeschouwers geneigd zijn om maar meteen naar de zin- en betekenisgeving van de leerling te vragen. Natuurlijk is dit ook zinnig en noodzakelijk, maar 'het werk wil ook wat'. Of anders gezegd: laat het werk eerst maar zijn werk doen'. Gestaag verder gaan met deze vorm van verkenning, verwoording en verbeelding van de verbeelding, is nu het devies. In groepjes de gemaakte keuzes bespreken, is sowieso noodzakelijk. En tot slot: een tentoonstelling is er om gezien te gaan worden! Juist met een project als dit is het mogelijk om anderen duidelijk te maken wat voor zinnigs er allemaal wordt geleerd bij ons schoolvak. Soms kan een kunstminnende moeder in het MoMa in New York daar niet tegenop. In ieder geval niet als het om de levensbeschouwelijke insteek gaat.

Literatuur

Barnes, J. (2019). *Hm, Hé, Ha: Kunst en woorden. (Humph, Hé, Ha: Art and Words)*. Amsterdam: Atlas Contact.

De Botton, A. (2011). *Religie voor atheïsten. Een heidense gebruikersgids*. Amsterdam: Atlas.

De Botton, A. & Armstrong, J. (2013). *Kunst als therapie*. Houten: Lannoo.

Gompertz, W. (2012). *Dat kan mijn kleine zusje ook. Waarom moderne kunst kunst is.* Amsterdam: Meulenhoff.

Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben* änderen. Über *Antropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Visser, G. (2012). *De druk van de beleving. Filosofie en kunst in een domein van overgang en ondergang*. Amsterdam: Boom.

Leren en leerplan

26. Curriculumontwikkeling: een praktische handleiding

Praktische handleiding voor het opstellen, het verbeteren en het vastleggen van het curriculum godsdienst/levensbeschouwing[1] in een vakleerplan

Hans van den Bemt

Inleiding

'Behandelen we nu alweer jodendom? In de brugklas en in de derde hebben we dit toch allemaal al gehad!' 'Euh meneer, dit filmfragment hebben we ook al gezien. In de tweede. En toen mochten we de film helemaal kijken in de les...' Slechts enkele opmerkingen van leerlingen uit mijn lespraktijk, waarbij het mis ging met de zorgvuldige opbouw van het curriculum levensbeschouwing. De oorzaken waren verschillend: de ene keer waren bij plotselinge verschuivingen in de lessentabel de afspraken niet helder vastgelegd, de andere keer werden wat uurtjes opgevangen door een collega geschiedenis die niet altijd bij de sectievergaderingen aanwezig kon zijn. Iedereen die werkt op een middelbare school weet dat bovenstaande situaties in de hectiek van alledag kunnen voorkomen, maar het feit blijft dat de leerlingen de dupe zijn en dat het niet professioneel overkomt. Niet alles kan voorkomen worden, maar vele onzorgvuldigheden zijn op te lossen door de opbouw van het curriculum helder en beknopt vast te leggen in een actueel vakleerplan.

Een van de laatste opdrachten voor de masterstudenten Levensbeschouwing aan de Fontys Leraaropleiding Tilburg (FLOT) is het schrijven of verbeteren van zo'n vakleerplan. Bij deze opdracht komen alle godsdienstpedagogische en vakdidactische vakken samen. De meeste masterstudenten werken al jaren als docent levensbeschouwing op een school, hebben daarvoor stagegelopen en kennen dus meerdere scholen vanbinnen. Wat opvalt bij de eerste bespreking is dat de studenten zich allemaal herkennen in de genoemde voorbeelden: het vakleerplan levensbeschouwing is op veel scholen problematisch. Soms ontbreekt het; soms is het hopeloos verouderd en nog geschreven door collega's die er al jaren niet meer werkzaam zijn. Het komt ook voor dat het vakleerplan een boekwerk is van honderden pagina's, waardoor het niet hanteerbaar is. Het doorlopen van het curriculum en het

1 Voor ons vak worden vele benamingen gehanteerd, zoals godsdienst, godsdienst/levensbeschouwing, levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming. Omwille van de leesbaarheid zal in het vervolg van het artikel de term levensbeschouwing worden gebruikt.

opstellen of verbeteren van het vakleerplan is voor de sectie meestal geen prioriteit. Soms wordt de noodzaak tot bezinning niet ingezien, omdat alles toch al jaren prima verloopt. Vaak wordt gedacht dat het leerplan er alleen maar is voor de inspectie en daarna in een la verdwijnt. Meestal is het tijdgebrek en niet weten waar te beginnen wat de sectie ervan weerhoudt het leerplan op te stellen of te verbeteren.

Deze bijdrage is een praktische handleiding voor de student of docent om met de sectie levensbeschouwing het gehele curriculum te doorlopen en vast te leggen in een vakleerplan. In grote lijnen zal ik in deze beschrijving de cursus curriculumontwikkeling[2] volgen zoals die aan de studenten gegeven wordt. Eerst zullen de noodzaak en de opbouw van een leerplan besproken worden. Vervolgens zullen de inhoudelijke gedeeltes de revue passeren: de visie, het onderwijsleerproces en de randvoorwaarden voor het onderwijs. Naast de beknopte theoretische onderbouwing zal deze handleiding vooral bestaan uit opdrachten waardoor stap voor stap het leerplan opgesteld of verbeterd kan worden. Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat student of docent en sectie vrij met deze handleiding omspringen en waar nodig aanpassingen maken aan de eigen specifieke schoolcontext.

Een vakleerplan levensbeschouwing?

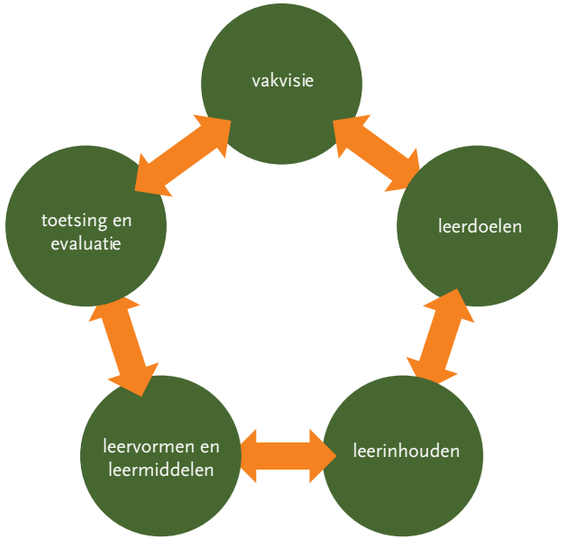
Levensbeschouwing is in de eerste plaats een schoolvak net als alle andere, maar binnen die vakken neemt het wel een aparte positie in. Voor levensbeschouwing zijn geen wettelijke eindtermen vastgelegd. Het is niet aan de overheid, maar aan de school zelf om de vorm en inhoud van het vak te bepalen. Artikel 23 van de grondwet over de vrijheid van onderwijs bepaalt dat de overheid zich niet mag bemoeien met de inhoud van het levensbeschouwelijk onderwijs. Artikel 23 staat op het moment weer ter discussie, maar vooralsnog ziet het er niet naar uit dat deze grondwettelijke bepaling op korte termijn gewijzigd wordt, dus laten we de bespreking van de voor- of nadelen van deze speciale positie achterwege. Feit is dat de school en de sectie een grote vrijheid hebben in het vormgeven van het levensbeschouwelijk onderwijs. Vrijheid betekent niet – zoals velen heden ten dage denken – dat je zomaar alles kunt doen. Vrijheid vraagt om verantwoordelijkheid! Mijn ervaring is dat de docent levensbeschouwing zijn vak altijd meer moet verantwoorden dan de docenten in andere vakken, juist omdat hij niet terug kan vallen op de wettelijk bepaalde eindtermen. Docent en vaksectie zullen het vak moeten verantwoorden ten opzichte van de eigen schoolleiding en de collega's, ten opzichte van de ouders en de leerlingen en daarnaast zal het vak zich moeten verhouden ten opzichte van de denominatieve traditie waaruit het ontsproten is. Dit alles betekent dat een goed en degelijk vakleerplan een pure noodzaak is voor zowel de school als de sectie.

Een vakleerplan is een document opgesteld door de sectie waarin het curriculum is vastgelegd en verantwoording wordt afgelegd over de noodzaak, de vorm en de inhoud van het vak. Daarnaast bevat het alle praktische afspraken die noodzakelijk zijn voor een ordelijk verloop van het onderwijsleerproces. Het vakleerplan is in de eerste plaats bedoeld als praktisch hulpmiddel voor de sectie. Daarnaast kan het gebruikt worden om het vak degelijk te verantwoorden ten opzichte van de hierboven vermelde groepen. Een nieuwe collega zou voor alle sectie-afspraken terug moeten kunnen vallen op een actueel vakleerplan.

Net zoals het ontwerpen van leermiddelen is curriculumontwikkeling een iteratief proces (Figuur 1). De verschillende componenten werken als communicerende vaten: verschuift er wat, dan zal dat gevolgen hebben voor alle onderdelen en moet heel het proces opnieuw doorlopen en geëvalueerd worden. De opbouw van een vakleerplan volgt in grote lijnen het ontwerpproces voor onderwijs zoals dat bijvoorbeeld is opgesteld door Hoobroeckx en Haack (2002). In de eerste plaats gaat het om het vaststellen van de leernoodzaak en het gewenst gedrag dat je wilt bereiken bij de leerlingen. Dit vinden we terug in het eerste deel van het leerplan: de visie. Het tweede deel gaat om het onderwijsleerproces: het bepalen van de leerdoelen, het ordenen van de leerstof, het didactisch vormgeven en het evalueren. Het laatste deel bevat de randvoorwaarden voor het onderwijs. Hierin kunnen alle nog niet vermelde zaken opgenomen worden.

Omdat het opstellen van een leerplan een iteratief proces is, moet elke keer onderzocht worden of alle onderdelen nog goed op elkaar aansluiten. Wil je iets veranderen in de toetsing en evaluatie, dan moet gecontroleerd worden of dit nog past bij de visie en de leerdoelen, et cetera. Dit maakt dat het noodzakelijk is dat het vakleerplan eenmaal geschreven niet in een la belandt, maar elk jaar of minstens één keer in de twee jaar volledig doorlopen en herschreven wordt. Om dit te kunnen realiseren moet het document praktisch hanteerbaar zijn. Mijn voorkeur gaat uit naar een document van rond de vijftien, maximaal twintig pagina's. Dat moet voldoende zijn om alle belangrijke zaken te bespreken.

2 De cursus leerplanontwikkeling is onderdeel van het lesprogramma en betreft hier geen uitgeschreven document. Voor dit hoofdstuk wordt geput uit het gebruikte lesmateriaal.



Figuur 1: curriculumontwikkeling als iteratief proces

Vooraf: de inventarisatie

In 2011 is er onder redactie van Marie Louise Reijn en Taco Visser een handleiding opgesteld voor het schrijven van een vakleerplan godsdienst/levensbeschouwing (Reijn & Visser, 2011)[3]. Voor de cursus curriculumontwikkeling en voor deze bijdrage is dankbaar gebruik gemaakt van dit document, met name van de opgestelde rubric (pp. 10-11). Reijn en Visser hebben de onderdelen die de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) aanraadt voor een leerplan[4] aangepast aan de bijzondere positie van het vak levensbeschouwing. Zij komen tot twaalf elementen, waarbij de visie nadrukkelijk aandacht krijgt. De visie is immers het onderdeel dat de school en sectie zelf in moeten vullen en waar ze zich moeten verantwoorden, los van de wettelijke kaders. De eerste vier componenten komen terug in de visie, component vijf tot en met tien in het onderwijsleerproces, de laatste twee in de randvoorwaarden. Anders dan Reijn en Visser laat ik het onderdeel leerlingfeedback onderdeel uitmaken van het onderwijsleerproces. Op basis van de feedback wordt immers het gegeven onderwijs geëvalueerd en aangepast.

3 Deze handleiding is te downloaden op de website van Verus: https://www.verus.nl/aanbod/producten/handleiding-vakleerplan-godsdienstlevensbeschouwing. De rubric is te vinden op pagina 10 en 11.
4 Zie voor een meer recente versie hiervan https://slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/

De twaalf componenten:

1. Visie op het vak
2. Visie op het vak gerelateerd aan de schoolidentiteit
3. Visie op het vak gerelateerd aan de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming
4. Vak en sectie in de school
5. Doelstellingen
6. Leerinhouden
7. Leervormen
8. Leermiddelen en faciliteiten
9. Toetsing en leerlingcompetenties
10. Organisatie leerlingfeedback
11. Rol en competenties van de docent
12. Organisatie van het vak

In de rubric, het opgestelde beoordelingsmodel voor een vakleerplan, beschrijven Reijn en Visser bovenstaande twaalf componenten op vier verschillende kwaliteitsniveaus:

1. Algemeen: een component wordt in algemene termen beschreven.
2. Systematisch: een component is een systematisch en consistent geheel.
3. Motiverend: een component wordt godsdienstpedagogisch gemotiveerd.
4. Positioneel: de eigen godsdienstpedagogische motivatie wordt gepositioneerd tussen de verschillende opvattingen in de godsdienstpedagogiek. (Reijn & Visser, 2011, p. 10)

De eerste opdracht aan de studenten is het huidige leerplan levensbeschouwing van de school kritisch te toetsen met behulp van de opgestelde rubric: welke onderdelen zijn erin opgenomen en op welk van de bovenstaande niveaus zijn ze beschreven? De tweede stap is te bepalen wat de eigen schoolcontext vraagt: welke ontbrekende onderdelen uit de rubric zouden opgenomen moeten worden in het verbeterde vakleerplan en welke kunnen weggelaten worden? Dit laatste moet wel gemotiveerd worden vanuit de specifieke situatie van de school. Welke onderdelen die nog niet in de rubric staan zouden op deze specifieke school wel opgenomen moeten worden in het leerplan? Een student gaf bijvoorbeeld aan dat het niet alleen gaat om de positie van vak en sectie in de school, maar ook buiten de school. Zo kan het zijn dat leerlingen onder begeleiding met Kerst een viering voor een groep mensen

buiten school organiseren. Ten slotte moet de student bepalen op welk van de bovengenoemde kwaliteitsniveaus hij elk onderdeel van het vakleerplan beschreven wil hebben.

OPDRACHT 1: Neem het huidige vakleerplan levensbeschouwing en neem de rubric die je vindt op pagina 10 en 11 van de Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing.

a. Welke van de twaalf componenten vind je terug in het huidige vakleerplan?
b. Op welk niveau zijn de aanwezige componenten beschreven? Geef dit per onderdeel aan.
c. Welke componenten zijn er in het huidige vakleerplan aanwezig en ontbreken in de rubric? Waarom horen deze bij de specifieke schoolcontext?
d. Welke ontbrekende componenten zou je aan het huidige leerplan willen toevoegen? Welke niet, motiveer dit vanuit de specifieke schoolcontext.
e. Op welk niveau wil je de verschillende componenten straks beschreven hebben?

Deel I: de visie

'Meneer, waarom moeten we dit leren? Waarom krijgen we eigenlijk levensbeschouwing?' Natuurlijk stellen leerlingen bij meerdere vakken de leerstof ter discussie, maar het is zo goed als zeker dat je als docent levensbeschouwing met deze vraag geconfronteerd wordt. Het zijn niet alleen leerlingen die deze vraag stellen. Uit gesprekken met studenten en vakcollega's blijkt dat het op confessionele scholen helemaal niet meer zo vanzelfsprekend is dat het vak wordt aangeboden. Het vak staat onder druk: bij een herziening van de lessentabel moet de docent strijden voor zijn uren. De nadruk lijkt steeds meer te liggen op de kernvakken en de vakken die afgesloten worden met een Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE). Op doorstroomgegevens en slagingspercentages wordt de school afgerekend, niet op de vorm en inhoud van het vak levensbeschouwing. En wat als je als docent levensbeschouwing in dit speelveld met je mond vol tanden staat als een leerling of een directie een kritische vraag stelt over het belang van het vak? Het argument dat het vak nu eenmaal bij de traditie en de identiteit van de school hoort, voldoet hier niet meer. En wees eerlijk: als je als sectie niet helder kunt uitleggen wat de leernoodzaak van het vak is en niet kunt uitleggen waar naartoe gewerkt wordt, dan hebben de kritische leerlingen en directies zeker een punt met hun twijfels over het vak. Zonder heldere visie op het vak maak je je als docent en als sectie ontzettend kwetsbaar. Zoals eerder gezegd is het aan de school en aan de docent om de vorm en inhoud van het vak te bepalen en daarvoor moet je weten wat je wilt. Welke godsdienstpedagogische onderbouwing heeft het vak? En past deze godsdienstpedagogische onderbouwing wel bij de leerlingpopulatie van de school? Vanuit welke vakdidactische modellen werk je? En uit welke wetenschappen haal je je leerinhouden? Is dat de theologie of de religiewetenschap? Of de filosofie, psychologie en sociologie?

Een tweede vraag waar de sectie mee geconfronteerd wordt, is hoe het vak zich verhoudt tot de confessionele identiteit van de school. Levensbeschouwing en identiteit hangen samen, maar vallen niet samen. Deze verhouding zal door de sectie helder beschreven moeten worden. Het vak mag geen afvinkpuntje van de directie worden om 'maar iets aan identiteit te doen'. De identiteit is veel breder dan alleen het vak levensbeschouwing. Het kan geen kwaad als sectie hier een kritisch standpunt in te nemen. Elke school heeft een visie op pedagogiek en onderwijs. De sectie zal vanuit de visie op het vak moeten bepalen welke rol zij hierbij inneemt. Is levensbeschouwelijke vorming mogelijk binnen de beschreven kaders? De sectie mag een tegendraads standpunt innemen als het maar goed vanuit een godsdienstpedagogisch concept verantwoord wordt. Daarnaast moet aangegeven worden welke rol voor het vak is weggelegd in de wettelijke plicht tot burgerschapsvorming. Welke onderdelen zijn terug te vinden bij levensbeschouwing?

Het laatste onderdeel van de visie gaat over de positie van het vak en de docenten levensbeschouwing in de school. Aan welke activiteiten als vieringen, excursies en bezinningsmomenten wordt een bijdrage geleverd en wat wil de sectie hiermee bereiken? Neemt de sectie een voortrekkersrol in bij de identiteitsontwikkeling of kijkt ze op afstand toe? Het gaat hier niet alleen om de beschrijving van de activiteiten, maar vooral om de motivering ervan.

OPDRACHT 2: De visie

a. Omschrijf in maximaal 200 woorden wat de leernoodzaak van het vak levensbeschouwing voor de leerlingen in onze postmoderne, multiculturele samenleving is. Maak nog geen onderscheid tussen niveau en leerjaar.
b. Onderbouw bovenstaande leernoodzaak met literatuur uit de godsdienstpedagogiek. In de Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing vind je op pagina 15 en 16 een lijst met aanbevolen literatuur.
c. Welke wetenschappelijke onderbouwing heeft het vak inhoudelijk? Waar haal je je leerinhouden vandaan? Omschrijf dit zo uitgebreid mogelijk.
d. Vanuit welke vakdidactische modellen werk je?
e. Ga naar de website van jouw school en zoek de missie en visie. Zoek eventueel het uitgebreide identiteitsdocument. Wat staat er inhoudelijk geschreven? Welke verwijzing is er naar het vak levensbeschouwing? Welke positie nemen jullie als sectie in ten opzichte van de geformuleerde missie en visie?
f. Zoek de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming. Welke eigen accenten legt de sectie hier, welke onderdelen neemt de sectie uitdrukkelijk op zich?
g. Welke plaats neemt de sectie in de school in? Denk aan beleidsontwikkeling van de schoolidentiteit, bijzondere (levensbeschouwelijke) schoolactiviteiten, samenwerking tussen vakken. En hoe laat de sectie zich zien buiten de school? Wat wil je als sectie hiermee bereiken?

Deel II: het onderwijsleerproces

Nadat de visie is beschreven stappen we over naar het onderwijsleerproces. Het theoretisch kader is bekend: het is duidelijk vanuit welke concepten het vak gegeven wordt. Nu is het zaak dit te concretiseren. De eerste stap is het formuleren van de leerdoelen. De voorkeur gaat uit naar de formulering van vakspecifieke leerdoelen, onderverdeeld in cognitieve en affectieve doelen en vaardigheden. Pas als de grote lijn is geschetst kan een onderverdeling gemaakt worden in doelen per afdeling en leerjaar. Vanuit de onderwijsvisie van de school kunnen nog algemene onderwijsdoelen toegevoegd worden. Welke 21e eeuwse vaardigheden worden bijvoorbeeld tot onderwerp van het leerproces gemaakt? Ik kan me voorstellen dat kritisch denken, communiceren en zelfregulering een belangrijk onderdeel van het vak uitmaken. In de docentenhandleidingen van de gebruikte methodes zijn ook leerdoelen te vinden. De verleiding is groot om deze doelen over te nemen. De visie op het vak moet echter leidend zijn in de formulering van de leerdoelen, niet de gebruikte methode! Aan de hand van de visie kan bepaald worden welke methode gebruikt kan worden en niet andersom.

OPDRACHT 3: Neem de opgestelde visie uit het vakleerplan en het document Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing.[5]

a. Formuleer vanuit de opgestelde vakvisie (minstens) zes algemene doelstellingen voor het vak en verdeel deze onder in cognitieve doelen, affectieve doelen en vaardigheden. Voor de vaardigheden, kun je te rade gaan bij de handreiking Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing. (Swetselaar & Visser, 2011)
b. Vul deze vakspecifieke leerdoelen aan met minstens drie algemene onderwijsdoelen. Je kunt te rade gaan bij de 21e eeuwse vaardigheden geformuleerd door het SLO.[6]

Vanuit de algemene leerdoelen voor het vak kan een onderverdeling gemaakt worden van de leerinhouden per afdeling en per leerjaar. Dit kan globaal en schematisch gebeuren. Per onderwerp of thema kunnen de concretere leerdoelen aangegeven worden. Controleer of deze leerdoelen passen in de visie en de algemeen geformuleerde doelen. Welke leerinhouden in welk leerjaar en op welke afdeling behandeld worden, kan samenhangen met de indeling van een lesmethode. Een methode zal echter nooit helemaal aansluiten bij wat de sectie wil. Daarom is het handig een methode-analyse-instrument te ontwikkelen om de huidige en toekomstige lesmethodes te toetsen aan de vakvisie van de sectie[7]. Met dit analyse-instrument kan eenvoudig bepaald worden of een methode voldoet en op welke gebieden iets ontbreekt en aangevuld moet worden.

OPDRACHT 4: Methode-analyse-instrument.

a. Formuleer vanuit jouw visie op het vak verschillende categorieën voor het analyse-instrument voor de lesmethodes levensbeschouwing. Denk daarbij aan visie op vak, visie op leren, visie op burgerschap, godsdienstpedagogische concept, wetenschappelijke onderbouwing, vakdidactisch model, visie op vakoverstijgend onderwijs, beeldgebruik, ICT, taalgebruik, toetsing, et cetera. Maak onderscheid tussen de docentenhandleiding en het leerlingenboek.
b. Maak een rangorde van de categorieën.
b. Formuleer bij elke categorie enkele specifieke vragen.
c. Bepaal of de huidige methode voldoet volgens het analyse-instrument.

5 Het document is te downloaden op de website van Verus: https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing
6 Zie hiervoor: https://slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/
7 Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 27 Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid.

Van de leerinhouden gaan we naar het didactisch vormgeven van het curriculum. De volgende componenten in het vakleerplan betreffen de leervormen, de leermiddelen en de faciliteiten. De leervormen zijn niet alleen afhankelijk van de vakvisie van de sectie, maar ook van de onderwijskundige visie van de school. Soms kunnen beide botsen. Past het vakdidactisch model dat de sectie hanteert bij de onderwijskundige visie van de school? Waar is de overlap en waar wringt het? De vraag moet worden beantwoord hoe de sectie zorgvuldig met deze componenten van het leerplan omgaat.

Het laatste onderdeel van het onderwijsleerproces betreft de evaluatie. Hoe toets je dat de algemeen opgestelde leerdoelen uiteindelijk behaald zijn? En hoe evalueer je de lessen met de leerlingen? Door middel van toetsing controleer je of het onderwijsleerproces goed functioneert en bepaal je waar de individuele leerling staat in dit proces. In het vakleerplan moeten beide zaken verantwoord worden. Hoe worden per afdeling, per leerjaar de leerdoelen geëvalueerd? Op welke manier wordt getoetst en waarom is dit de meest passende wijze? Hoe zwaar wegen alle onderdelen? Hoe gaan we om met de vaardigheden en de attitudedoelen? Hoe testen we die? Leerlingen (en ouders en directies) zijn gefocust op cijfers. 'Is het voor een cijfer, meneer?', is een veelgehoorde vraag. Een goede beoordeling motiveert leerlingen, maar pas er als sectie voor op dat je niet te veel met de cijfers bezig bent. Kijk naar het achterliggende doel van toetsing.[8]

De sectie en school dienen ook de vraag te beantwoorden hoe en hoe zwaar het vak meetelt voor de overgang en voor het schoolexamen. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is het mogelijk om het vak op te nemen in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA), waarmee levensbeschouwing meestal onderdeel wordt van een combinatiecijfer.[9] Hiermee voorkom je dat levensbeschouwing 'een vak achter de streep' wordt. Nadeel is wel dat de nadruk erg op het cijfermatige komt te liggen. Leerlingen leren voor het cijfer. Daarnaast moet het vak ook meedraaien in de officiële herkansingsregeling. Uiteindelijk is het percentage dat het vak meetelt in het geheel van het examen erg laag. Het is aan de sectie de juiste afweging te maken. Onderdeel van de evaluatie is het organiseren van de feedback van de leerlingen. Verantwoord in het vakleerplan wat je wilt weten van de leerlingen over het onderwijsleerproces en wat je met deze kennis gaat doen. Hoe helpt de leerlingfeedback het levensbeschouwelijk onderwijs te verbeteren? Veel scholen laten al docentenenquêtes invullen door leerlingen, maar deze zeggen niet zoveel over het vak. Maak een vragenlijst die je elk jaar door een deel van de leerlingen in kunt laten vullen, zodat de leerlingfeedback systematisch georganiseerd wordt.

OPDRACHT 5: Toetsing van de leerdoelen en evaluatie van de lessen

a. Maak een PTA-document per afdeling per leerjaar met daarin vermeld de vorm, de inhoud, de duur en de weging van de toets. Vermeld ook hoe het rapportpunt per leerjaar wordt berekend en hoe dit meetelt voor de overgang.
b. Maak een vragenlijst die elk jaar gebruikt kan worden om het onderwijsleerproces met leerlingen te evalueren. Je hoeft dit niet voor alle leerjaren te doen. Je kunt kiezen voor een vragenlijst onderbouw en een voor de bovenbouw.

In de vragenlijst moet vanuit de volgende aspecten gevraagd worden, zodat deze geëvalueerd kunnen worden:
- visie op het vak
- visie op pedagogiek
- (vak)didactiek
- leerdoelen
- leerinhouden
- leervormen en leerplekken
- toetsing

Maak de vragen begrijpelijk en aantrekkelijk voor de leerlingen.

Deel III: de randvoorwaarden

'We zetten dit jaar geen vacature uit! Een van de collega's geschiedenis heeft nog uren over en hij kan de lessen levensbeschouwing wel opvangen.' Hoewel daar soms wel zo over gedacht wordt door de directie, kan niet elke docent goed levensbeschouwelijk onderwijs geven. Het laatste onderdeel van het vakleerplan beschrijft de zaken die met de randvoorwaarden te maken hebben, onder andere de rol en het competentieprofiel van de docent levensbeschouwing. Als sectie(voorzitter) zul je regelmatig bij sollicitatiegesprekken zitten en soms ook de vacature moeten opstellen. Het is aan te raden met de sectie een profiel ontwikkelen waar een goede docent levensbeschouwing aan voldoet. Dit profiel kan aangepast worden aan de concrete vacature die ontstaat. Op dit moment zijn er

8 Zie voor toetsing ook Deel 3 Hoofdstuk 32 Toetsen en beoordelen.
9 Door de Stuurgroep Godsdienst als Examenvak is een handleiding opgesteld waar de sectie rekening mee moet houden als het vak wordt opgenomen in het PTA. Het document is te downloaden op de website van Verus: https://www.verus.nl/aanbod/producten/handleiding-godsdienstlevensbeschouwing-als-examenvak (Stuurgroep Godsdienst als Examenvak, 2006).
10 Zie hiervoor: https://wij-leren.nl/bekwaamheidseisen-leraar-voortgezet-onderwijs.php

drie bekwaamheidseisen voor leraren vastgesteld: vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid.[10]

Op basis van de beschreven visie en het onderwijsleerproces zouden deze bekwaamheidseisen inhoudelijk ingevuld kunnen worden. Een goed vakleerplan moet het selecteren in een sollicitatieprocedure duidelijker en eenvoudiger maken.

OPDRACHT 6: Beschrijf het profiel van een goede docent levensbeschouwing. Maak gebruik van de drie bekwaamheidseisen en vul deze inhoudelijk in op basis van de eerste twee delen van het vakleerplan:

1. Pedagogisch bekwaam
2. Vakdidactisch bekwaam
3. Vakinhoudelijk bekwaam

Reijn en Visser beschrijven nog drie andere componenten die bij de randvoorwaarden horen: de leerplekken, de beschikbare onderwijstijd en de samenwerkingsvormen in het onderwijs. (Reijn & Visser, 2011, p. 7, 25-26) Aangezien er in de afgelopen jaren steeds meer nadruk is komen te liggen op vakoverstijgend onderwijs en onderwijs in leergebieden kan ik me voorstellen dat dit laatste onderdeel eerder wordt opgenomen in het tweede deel bij het onderwijsleerproces. Daar kan verantwoord worden wat de specifiek levensbeschouwelijke leerdoelen zijn van het vakoverstijgend onderwijs of van het leerdomein. Door dit goed te funderen in het leerplan kun je als sectie voorkomen dat het vak in de verdrukking raakt. Wat betreft de beschikbare onderwijstijd liggen er vaak afspraken met het bestuur van de school. Ga als sectie na wat de afspraken zijn en of deze overeenkomen met de actuele lessentabel. Het is meestal aan de school om de beschikbare onderwijstijd over de verschillende leerjaren te verdelen. Een degelijk opgesteld curriculum helpt de sectie bij de verantwoording van het aantal lesuren dat het vak zou moeten krijgen in de verschillende leerjaren. Het bewaken van een doorlopende leerlijn kan hierin leidend zijn. Voor de sectie is het van belang te controleren of de beschreven leerdoelen haalbaar zijn in de beschikbare onderwijstijd. We kunnen hoog inzetten, maar het heeft geen zin en werkt zelfs deprimerend als we te veel verwachten van onszelf en onze leerlingen. Hoe goed we het als docent dan ook doen, we schieten altijd tekort.

Ook kunnen leerdoelen worden gesteld en ingezet bij leeractiviteiten die buiten de ingeroosterde lestijden plaatsvinden. Hiervoor kan omschreven worden waar (buiten de normale lessen) geleerd wordt. Te denken valt aan levensbeschouwelijke leeractiviteiten tijdens excursies, stages, vieringen, schoolreizen, et cetera.

OPDRACHT 7: De randvoorwaarden

a. Beschrijf aan welke vakoverstijgende projecten de sectie meewerkt. Aan welke vakdoelen wordt in dit onderwijs gewerkt?
b. Welke buitenschoolse activiteiten organiseert de sectie? Welke excursies zijn er? Maak ook hier de koppeling met het onderwijsleerproces: aan welke vakdoelen wordt gewerkt?
c. Ga na welke afspraken er liggen met het bestuur over de lessentabel levensbeschouwing. Zijn deze afspraken er en komen deze overeen met de praktijk? Zo niet, welke redenen zijn daar dan voor?
d. Maak een overzicht van de lessentabel en het aantal studielasturen per afdeling. Hoeveel uur leert een leerling in de les en hoeveel buiten de les? Hoe verantwoord je deze verhouding?

Tot slot

Een van de 21e-eeuwse vaardigheden is zelfregulering. SLO definieert dit als het vermogen om een taak of proces doelgericht te kunnen voltooien en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen (SLO, 2019b). Als we van onze leerlingen vragen dit vermogen te ontwikkelen, moeten we als docent hierin het voortouw nemen door voorbeeldgedrag vertonen. Met een goed te verantwoorden en actueel vakleerplan laat zien je het vak en de leerlingen serieus neemt en dat je als sectie het heft in handen neemt om het levenbeschouwelijke onderwijs goed te organiseren en de puntjes op de i te zetten. In een tijd waarin maar al te vaak vragen gesteld worden bij het nut en de zin van ons vak is dit een bittere noodzaak.

Literatuur en bronnen

Hoobroeckx, F. & Haak, E.M. (2002). Onderwijskundig ontwerpen. Het ontwerp als basis voor leermiddelenontwikkeling. Bohn Stafleu van Loghum

Reijn, M. & Visser, T. (red.) (2011). Handleiding Vakleerplan Godsdienst/ Levensbeschouwing. Woerden: Besturenraad (nu: Verus)

SLO. (2019a, 12 december). Curriculumontwikkeling. Geraadpleegd van: https://slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/

SLO. (2019b, 12 december). 21e-vaardigheden. Geraadpleegd van: https://slo.nl/

thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/
Stuurgroep Godsdienst als Examenvak (2006) Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak. Handreiking. Woerden: Besturenraad (nu: Verus)
Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing. Woerden: Besturenraad (nu: Verus).
Wij leren. (2017, 24 april). De bekwaamheidseisen voor de leraar voortgezet onderwijs en de docent educatie en beroepsonderwijs. Geraadpleegd van https://wij-leren.nl/bekwaamheidseisen-leraar-voortgezet-onderwijs.php.

27. Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid

Jos de Pater

Leerdoelen

In dit onderdeel worden een aantal manieren gegeven om lesmethodes diepgaand te beoordelen. Separaat wordt een vragenlijst geleverd, waarmee een groot aantal aspecten van een methode geanalyseerd kan worden. Voor studenten is zo'n vragenlijst een middel om een of meer lesmethodes goed te analyseren en daarmee beter te kunnen beoordelen welke onderdelen van de methode goed passen bij de leerdoelen van het vak godsdienst/levensbeschouwing (G/L) zoals het op de stageschool wordt gegeven. Voor docenten is het een middel om bepaalde vragen specifiek in te zetten bij het kiezen van een nieuwe, vervangende lesmethode. De mogelijkheden en beperkingen van de methode worden zo goed zichtbaar, waardoor de keuze voor een methode (nog) bewuster en beter gemaakt kan worden.

1. Vooraf: Aandachtspunten bij de keuze voor een goede methode

Bij het beoordelen van een lesmethode spelen verschillende vragen een rol, die in dit hoofdstuk een voor een aan de orde zullen komen.

- Ten eerste: welke methodes zijn er op de markt en waarin verschillen deze van elkaar? Hiertoe is een overzicht verstrekt in een aparte bijlage (bijlage 2). In dit onderdeel wordt een korte schets gegeven van de situatie.
- Ten tweede: welke benadering van het vak wordt gekozen? Vanuit de vakdidactische en godsdienstpedagogische literatuur worden verschillende benaderingen voor het vak gegeven.[1]
- Ten derde: welke eisen stelt een docent aan een goede lesmethode? Omdat het vak feitelijk vaak via een eigen methode wordt vormgegeven door de sectie G/L op een school, is het van belang te achterhalen wat de betreffende docent voor methode wenst. Er zijn verschillende manieren om dat enigszins te achterhalen. Het grootschalig onderzoek van Bertram-Troost & Visser (2017) wordt hiervoor als bron gebruikt.
- Ten vierde: wat zeggen de vastgelegde criteria voor docenten over de inhoud van

1 Een uitgebreide beschrijving van de diverse benaderingswijzen is onder deel 2 van dit handboek te vinden.

een goede methode? De eisen die lerarenopleidingen G/L stellen aan aankomende docenten alsook het in ontwikkeling zijnde landelijke curriculum (curriculum.nu, 2019) geven een beeld wat inhoudelijk een goede methode voor het vak zou kunnen zijn.

De evaluatie van deze vier kwesties in dit hoofdstuk loopt uit in een beperkte conclusie en aanbeveling.

2. Lesmethodes

De situatie

Methodes worden door docenten vaak vooraf beoordeeld, zonder dat zij deze eerst uitgebreid beproeven in de lessen zelf. Er wordt vooraf gekeken naar elementen als: Spreekt de stof de leerlingen aan? Dekt de inhoud voldoende de te behalen leerdoelen? Vanuit welke visie op het vak is de lesmethode opgezet? Zijn de opdrachten voldoende helder en gevarieerd genoeg? Is er ook online materiaal beschikbaar? Is de stof actueel? Sluit die aan bij de belevingswereld van de leerlingen? Is er sprake van activerende didactiek? Voldoet het aan basisbehoeften van leerlingen op gebied van autonomie, samenwerking en bekwaamheid? Wordt er differentiatie aangeboden in werkvormen en leerwegen? Zijn er goede toetsen of toetsbanken bij geleverd? Is er een goede docentenhandleiding? Vanzelfsprekend zijn er per sectie nog andere specifieke wensen te benoemen, maar veel van de criteria waarop wordt beoordeeld of een methode zal gaan voldoen zijn op de hier genoemde overwegingen gebaseerd. En dan wordt een methode aangeschaft, die zich later in de praktijk hopelijk voldoende zal bewijzen.

Het vak Godsdienst/Levensbeschouwing (G/L) kent maar weinig methodes met bijbehorende uitgeverijen in vergelijking met andere schoolvakken. De doelgroep, docenten G/L, is relatief klein. De variëteit aan eisen die door vakdocenten aan methodes worden gesteld is daarentegen groot. Omdat het vak geen landelijke, vastgelegde eindexameneisen kent en het geen vast voorgeschreven vak is op alle scholen, bestaat er voor de vakdocent een grote vrijheid om het vak naar eigen inzicht en dat van de school in te richten. Dat levert een groot aantal zeer uiteenlopende wensenpakketten op vanuit de diverse scholen en secties. Dat dit voordelen heeft en nadelen, ligt voor de hand. Voor de auteur van een methode is het onmogelijk om aan al die uiteenlopende wensen te kunnen. Auteurs maken dus bepaalde keuzes voor ze beginnen te schrijven aan hun methode. Zij kiezen bewust een aantal uitgangspunten vanuit hun eigen visie op het vak G/L en de gewenste benadering meestal ook gebaseerd op onderzoek van een deel van de onderwijspraktijk binnen G/L.

Voor de uitgevers betekent dit dat het uitgeven van een methode risicovol is. De methode moet niet zozeer voldoen aan vooraf bekende eisen zoals vastgelegde eindcriteria, maar aan de wensen vanuit diverse praktijken op de scholen. Dat betekent dat uitgeverijen zich snel de vraag stellen of een nieuwe lesmethode wel levensvatbaar is. Bij voorkeur opteren zij voor een heruitgave of aanpassing van een bestaande methode die zich bewezen heeft. Onderwijsvernieuwingen en aanpassingen die wenselijk zijn om bijvoorbeeld meer te kunnen differentiëren of ICT-vaardigheden te benutten, vinden mede daardoor minder snel hun weg naar nieuwe methodes. Een andere factor die het uitbrengen van nieuwe methodes beperkt, is gelegen in het gegeven dat scholen graag de extra kosten, zoals boekenkosten, zo laag mogelijk willen houden. De mogelijkheid om te wisselen van methode is dus onderhevig aan het beleid van de school. Een willekeurig gekozen school in Tubbergen, het Canisius College, kan als voorbeeld dienen. Zij stelt dat een methode ten minste vijf jaar moet meegaan en geschikt moet zijn voor een bepaald soort onderwijs (Canisius Almelo/Tubbergen, 2018). Daarnaast speelt mee dat docenten niet graag van methode wisselen. Elke nieuwe methode vereist weer een periode van inwerken en zich toe-eigenen, waarbij de expliciete kennis geïnternaliseerd moet worden. “Pas bij het toepassen ontdekken leraren hoe de methode werkt, dus waar zij of hun leerlingen moeite mee hebben, wat goed werkt en hoeveel de leerlingen leren.” (Kwakman & van den Berg, 2004. P.7).

Kortom, al deze elementen spelen een rol bij het feit dat er maar een beperkt aantal methodes voorhanden is en dat deze steeds maar beperkt worden aangepast. Het is door dit beperkte aanbod en door de grote mate van vrijheid in de invulling van het vak niet vreemd dat veel docenten voor het maken van een eigen methode kiezen. Uit het onderzoek van Bertram-Troost en Visser komen de volgende cijfers naar voren voor vaksecties of docenten van het middelbaar en voortgezet onderwijs die respectievelijk hun eigen lesmethode maken, of helemaal geen methode hanteren: 32,5% in de onderbouw en 34,6% voor de bovenbouw; en voor het in het geheel niet hanteren van een methode: 6,8% in de onderbouw en 12,9% in de bovenbouw. (Bertram-Troost & Visser, maart 2017, p. 13).

Soort methode

Aan een methode voor het vak G/L wordt een grote variëteit aan eisen gesteld op

het gebied van cognitieve inhoud, (godsdienst)pedagogiek en (vak)didactiek. Vanuit protestants-christelijke scholen wordt van oudsher een meer Bijbel-gecentreerde aanpak voorgestaan, vanuit katholieke scholen wordt een meer op de maatschappij en morele vraagstukken betrokken aanpak gekozen en vanuit bijvoorbeeld de vrije scholen wordt een meer geïntegreerde aanpak van religie en cultuur voorgestaan. Dit zijn grove onderscheidingen die zeker niet voor alle scholen opgaan en waar we heden ten dage duidelijk verschuivingen in zien optreden. Met name de aandacht voor andere levensbeschouwingen dan de eigen en het inhoudelijk vertrekpunt vanuit hermeneutiek en interreligieuze communicatie wordt op dit moment op veel scholen als belangrijk gezien (Den Ouden, 2012; Geurts, 2012; Visser, 2013).

2. Godsdienstpedagogische en vakdidactische uitgangspunten.

Literatuur over het vak G/L is vaak van godsdienstpedagogische aard en vrijwel nooit van vakdidactische aard. Het gaat vaak over waar het vak toe zou moeten opleiden, waartoe het kan dienen en wat je leerlingen vanuit bepaalde optieken kunt bijbrengen of beter niet kan bijbrengen. Uit die literatuur over didactische en pedagogische concepten voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing zijn een aantal inzichten te noemen die bruikbaar zijn om methodes op te beoordelen.

Als eerste dient zich de driedeling van religieuze educatie, zoals het vak in de Engelstalige landen wordt genoemd, van Grimmitt aan (Grimmitt, 2000). Hij laat daarin drie elkaar aanvullende elementen zien. Het eerste element betreft socialisatie, waarbij de leerling wordt ingeleid en ingewijd in bepaalde gewoontes, normen, waarden en tradities van een religie (learning in). Een tweede element betreft de kennis over religie en religieuze systemen vanuit diverse wetenschappelijke disciplines zoals antropologie, geschiedenis en sociologie (learning about). Het derde element betreft wat religies de leerling kunnen leren over zijn eigen leven en het leven om hem/haar heen (learning from). Al deze elementen zijn volgens Grimmitt van belang als het gaat om religieuze educatie.

Bij E.T. Alii, achter welke 'schrijvers'naam een collectief van vooraanstaande Nederlandse godsdienstpedagogen schuilgaat, vinden we nog de aanvulling met "Learning for" (Alii, 2009, pp. 111-113). Met deze term willen zij aanduiden dat het er in levensbeschouwelijk onderwijs om zou moeten gaan dat er ruimte geschapen wordt voor leerlingen om zich te kunnen verhouden tot het religieuze. Er wordt geen keuze gemaakt voor de leerlingen; hen wordt niets opgedrongen, maar zij krijgen de kans om een tocht door en langs de diverse levensbeschouwingen te maken, opdat er bij hen zelf ruimte ontstaat na te denken over de diverse standpunten, uitgangspunten en keuzes die met deze levensbeschouwingen samenhangen, waardoor zij zichzelf en de ander op dit gebied beter gaan begrijpen.

Een deels vergelijkbare benadering is te vinden bij Biesta (Biesta, 2015). Hij beschrijft het proces van onderwijs als een drieslag met de doeldomeinen socialisatie, kwalificatie en subjectificatie. Socialisatie is de manier waarop we deel gaan uitmaken van de samenleving, van bestaande praktijken en tradities. Kwalificatie betreft de manier waarop we kennis verwerven, ons vaardigheden eigen maken en gedrag aanleren. Subjectificatie is de weg die het individu nodig heeft om bewust te kunnen kiezen in vrijheid en verantwoordelijkheid. (Vaak duiden docenten G/L en anderen dit doel van het onderwijs ook wel aan met persoonsvorming. Biesta maakt hier echter een net iets anders onderscheid dan meestal onder persoonsvorming wordt verstaan.) Een goede lesmethode zal dus deze drie elementen herkenbaar in zich moeten hebben.

Een volgende benadering komt vanuit de humanistiek (Hemmink, Mars, & Otten, 2008). De auteurs gebruiken de opvattingen van Aloni (Aloni, 2002) om een kader neer te zetten, waarmee zij lesmethodes kunnen beoordelen op geschiktheid om te gebruiken in lessen Levensbeschouwing vanuit humanistisch perspectief. Lessen levensbeschouwing hebben vanuit dit perspectief aandacht voor zingeving en identiteitsontwikkeling. Er zijn, zo stellen zij met Aloni, vier belangrijke tradities te benoemen, waaruit evenzovele elementen gehaald worden die van belang zijn voor levensbeschouwelijke vorming en ontwikkeling in een humanistisch perspectief:

1. De traditie van Bildung, waarin belangrijke tradities worden overgedragen, opdat leerlingen zich cultureel en intellectueel kunnen ontwikkelen naar een hogere vorm van menselijkheid.
2. De traditie van Romantiek, waarin authenticiteit en de opvatting dat de mens van nature goed is, leiden tot een leerling die opzoek gaat naar zichzelf, naar wat hij werkelijk wil.
3. De traditie van existentialisme, waarin de mens als zichzelf vormgevende persoon binnen deze wereld centraal staat, wat leidt tot stimuleren van eigen keuzes van de leerling, die deze ook moet kunnen beargumenteren.
4. De sociaalkritische traditie, die leerlingen leert welke mechanismen onderdrukkend kunnen zijn, opdat een grotere bewustwording plaatsvindt die de leerling als persoon versterkt.

Met deze uitgangspunten zijn twee methodes onderzocht, waarbij bleek dat de ene

methode vooral de traditie van Bildung en de sociaalkritische benadering aan bod liet komen en de andere de benadering vanuit de Romantiek en het existentialisme (Hemmink, Mars, & Otten, 2008, jrg 11, nr3, p. 55). Een complete methode waarin alles aanbod komt, is niet door hen gevonden.

Een andere analysemethode kan worden ingezet met het schema van Jef de Schepper (De Schepper, 2004, p. 22) vermelden, dat vaak gebruikt wordt om te bezien of een curriculum volledig is dan wel of een methode voldoende verschillende aspecten van levensbeschouwing aan bod laat komen. Schepper verdeelt de diverse onderdelen van levensbeschouwing over domeinen en aspecten, die het leven en de samenleving structuur geven. Aan de hand van die indeling kan een docent bij een methode beoordelen of al die aspecten op enigerlei wijze ook aan bod komen. In een klein schema komt dat er zo uit te zien:

Domeinen → ↓ Aspecten	Dingen	Andere mensen	Maat-schappij	Geschiede-nis	Ik	Geheel
Ervaring						
Opvattin-gen						
Beelden						
Rituelen						
Sociale verbanden						
Moraal						

Binnen alle domeinen zouden de zes aspecten aan bod horen te komen wil een levensbeschouwelijk onderwerp wezenlijk ter sprake gebracht zijn. Hiermee is snel te zien of een methode het religieuze/levensbeschouwelijke op eenzijdige, dan wel op een zo volledig mogelijke manier ter sprake brengt.

Vanuit de godsdienstpedagogiek worden er verschillende modellen aangereikt, waarmee lessen ontworpen kunnen worden. Deze modellen kunnen (deels) dragend zijn voor het schrijven van methodes, maar kunnen niet een volledige methode inhoudelijk vullen omdat deze dan te eenzijdig zou worden. Het interreligieus-dialogische model dat Ter Avest voorstaat is daar een voorbeeld van (Avest & Miedema, 2011), net als het hermeneutisch-communicatieve model van Roebben (Roebben, 2015). Bij het interreligieus-dialogisch leren ligt de nadruk op het leren begrijpen van de ander door goed na te leren denken over de antwoorden die anderen geven op vragen die er werkelijk toe doen.Hermeneutisch-communicatief levensbeschouwelijk onderwijs is te omschrijven als onderwijs waarin de interpretatie van het eigen bestaan, binnen de sociale omgeving waarin men leeft, en de levensbeschouwelijke tradities met elkaar in gesprek worden gebracht, opdat de leerling zijn/haar eigen identiteit kan ontwikkelen.

Beide bovengenoemde uitgangspunten stellen de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke visie van de leerling centraal. De discussie over in hoeverre je leerlingen kan en mag vormen op levensbeschouwelijk gebied binnen een school, laat ik hier buiten beschouwing.

Tenslotte is er het wereldreligieuze uitgangspunt van onder andere Vermeer, dat een grote mate van objectivering van de lesstof voorstaat. Leerlingen worden onderwezen in de kennis over de (wereld)religies. Leerlingen moeten leren denken over de wereld om hen heen in termen die de godsdienstwetenschappen aanreiken vergelijkbaar met geschiedenisonderwijs waar leerlingen leren om het historisch gereedschap te begrijpen en te gebruiken en niet alleen maar historische feiten leren.[2] Met die kennis kunnen zij dan stelling nemen ten opzichte van religieuze vraagstukken in deze wereld (Vermeer, 2013).

Al deze theoretische inzichten dragen ertoe bij dat een methode op inhoudelijke basis beoordeeld kan worden. Vanzelfsprekend is hier vanuit theoretisch opzicht nog meer te vermelden, maar deze beperkte opsomming geeft hopelijk voldoende aan welke godsdienstpedagogische en vakdidactisch inhoudelijke keuzes men vooraf kan maken. Docenten en auteurs voelen zich meer thuis bij de ene of de andere theorie en hanteren deze al dan niet impliciet bij het maken van hun keuze voor of het schrijven van een methode.

3. Landelijk onderzoek onder docenten

In het gedeelte vanuit de vakdidactische en godsdienstpedagogische uitgangspunten is duidelijk geworden dat een methode bepaalde concepten kan hanteren als

2 Zie hiervoor ook Deel 2 Hoofdstuk 21 Religiewetenschappelijk leren, en Hoofdstuk 23 (Inter) levensbeschouwelijk hermeneutiseren.

uitgangspunt. Welke concepten worden gehanteerd hangt af van de voorkeuren van de auteurs. Echter, docenten werken niet met concepten in de klas maar met concreet lesmateriaal. Vragen die dan opkomen zijn: Wat voor materiaal wensen zij? Wat vinden zij belangrijk dat er aan bod komt en hoe moet dat volgens hen aan bod komen? Het onderzoek van Bertram-Troost en Visser (2017) blijkt hiervoor een actuele bron om te achterhalen wat docenten G/L belangrijk vinden. Uit dit onderzoek valt op te maken wat docenten G/L zelf het meeste doen in hun lessen.

Het blijkt dat de meest gebruikte werkvorm onder docenten G/L een klassikaal leergesprek is, waarbij wordt aangesloten bij wat er in de methode wordt behandeld (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). Docenten G/L hanteren vaak het klassenleergesprek, de discussie en het onderwijsleergesprek als werkvorm. Volgens de onderzoekers komt dat omdat deze vormen zonder al te veel voorbereiding zijn in te zetten als een docent wil ingaan op de stof, terwijl bij dialoog en debat juist meer voorbereiding nodig is (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 15). Daarnaast speelt mee dat deze werkvormen ruimte bieden voor bewustwording, reflectie en persoonsontwikkeling. Het communicatieve element in de lessen G/L wordt hier dus geaccentueerd.

Als we hier een conclusie uit zouden trekken met betrekking tot de gewenste manier van werken met de methode, dan zouden er dus meer onderdelen van een methode bij deze vorm van onderwijs moeten aansluiten. Een opmerking is hier echter op zijn plaats. Blijkbaar zijn docenten G/L meer vertrouwd met deze leergesprek werkvormen. Begripsmatige vooruitgang of vermeerdering van inzichtelijke kennis zijn echter moeilijk beoordeelbaar met deze werkvormen, wat begeleiding naar een hoger niveau voor alle leerlingen bemoeilijkt. Als onderdeel van het leerproces kunnen deze werkvormen hun dienst bewijzen maar op summatief niveau kunnen zij niet worden ingezet of maar zeer ten dele. (Zie het voorbeeld in het hoofdstuk over toetsing[3]. Bovendien speelt hier mee dat bij deze werkvormen (meestal) niet iedereen systematisch aan bod komt in de lessen, dus is het ook lastiger om individuele verbeterpunten vast te stellen. Een methode die deze status quo bevestigt, kan door docenten in eerste instantie als prettig herkend worden. Maar een methode die bijvoorbeeld voor het onderdeel communicatie de werkvormen debat en dialoog geregeld aanbiedt in de lessen zou wel eens meer kunnen voorzien in de werkelijke behoefte van docenten. Goede instructies hoe je deze werkvormen kunt inzetten

3 Zie Deel 3 Hoofdstuk 32 Toetsen en beoordelen

en hoe zij kunnen bijdragen aan een beoordeling van de vooruitgang qua kennis en vaardigheid, zullen docenten en leerlingen kunnen helpen hun doelen op gebied van de competentie communicatie te versterken en te vergroten.

De ervaring van veel docenten die de werkvormen discussie en leergesprek gebruiken, is dat deze in het begin goed functioneren, maar dat deze op een gegeven moment als het ware 'bot' worden. De leerlingen hebben er geen zin meer in, ze missen overzicht, ze weten niet waarvoor ze het moeten doen en vinden het 'wel leuk' maar niet belangrijk. Een methode die hen niet alleen laat discussiëren, spreken met elkaar of debatteren en dialogiseren, maar ook het belang van de verschillende vormen van communicatie laat ervaren, geeft leerlingen meer houvast en zicht op hun kwaliteiten en verbeterpunten.

Een tweede element uit dit onderzoek dat in dit kader opvallend is te noemen, is de behoefte aan een methode die naast basiskennis over de diverse tradities ruimte biedt voor verdieping en verbreding van die kennis bij de leerlingen. De cognitieve kennis zelf is eenvoudig te meten bij een toets, maar de aangebrachte verdieping die in gesprek, debat of welke vorm dan ook is aangebracht, wordt vaak niet meegenomen in de toetsing. Docenten onderkennen deze scheve verhouding.

Bij lessen waarbij de methode veel uitgaat van gesprek en discussie aan de hand van de lesstof, zal bij de toets vaak worden teruggevallen op de zogenaamd harde feiten uit de leerstof. Bij de meeste methodes is dat ook aan de bijgeleverde toetsen en toetsvormen te zien. Waar spreken en formuleren in de lessen zo belangrijk werd gevonden, moet de leerling bij de toets ineens cognitieve weetjes kennen. Calculerende leerlingen doen dus tijdens de les niet meer mee en leren op het eind even de stof uit het hoofd voor de toets. De toets heeft meestal niet het inhoudelijke niveau van de lessen, waar verdieping en verbreding van de kennis via het gesprek verliep, maar niet systematisch is meegenomen in de lessen. Mijn veronderstelling is dat mede hierom veel docenten G/L kiezen voor een eigen methode.[4]

4 Terzijde: ik heb deze vooronderstelling niet onderzocht. Maar bij stagebezoeken, uit hoofde van mijn stagecoördinatorschap van de hogeschool waar ik werk, gaven docenten op scholen waar een eigen methode werd gebruikt aan, dat de matige inhoudelijke kwaliteit en de beperkte mate van beoordelingsinstrumenten van reguliere methodes een reden was om een eigen lesmethode te ontwikkelen. De meest gehoorde opmerking is dat de bestaande methodes erg beperkt zijn qua onderwerpen die men echt van belang achtte. Veel docenten pasten daarom of de lesstof in het boek grondig aan, of ontwikkelden een eigen methode.

Uit de rollen die de docent G/L zichzelf toeschrijft in het onderzoek valt ook een en ander te destilleren over welke methode men zal waarderen. Ik vat de verschillende rollen samen in een drietal:

1. De kritische vragensteller over en stimulator van begrip voor religieuze/levensbeschouwelijke standpunten.
2. De deskundige van kennisoverdracht over religies en levensbeschouwingen.
3. De begeleider en adviseur bij levensbeschouwelijke leerprocessen van de leerlingen.

Voor een methode betekent dit dat er behoefte is aan lesonderdelen die aan deze drie wensen voldoen. Binnen een thema of onderwerp is er vraag naar materiaal dat een kritische benadering geeft, voldoende informatie biedt en de mogelijkheid tot persoonsontwikkeling aanreikt. Met een kleine aanpassing vinden we hier ook de drieslag die Biesta heeft benoemd als socialisatie, kwalificatie en subjectificatie (Biesta, 2015). Deze uitkomst wordt nog eens versterkt als we de gegevens over "waar het vak over gaat" bezien (Bertram-Troost & Visser, maart 2017, p. 24). Daar komen als kenniselementen naar voren: kennis over denken, redeneren, levensvragen, zingeving, religie en levensbeschouwingen. Vorming en begrip van verschillen tussen mensen komen als socialiserende kenmerken naar voren. En als derde element komt de persoonsontwikkeling aan bod, in onderwerpen als de verhouding van jezelf tot de ander, ervaring opdoen en levenskunst.

Het vak wordt door vakdocenten gezien als een vak dat een diversiteit aan levensbeschouwingen laat zien, dat persoonsvormend is, dat tolerantie aanleert en dat inspireert om bewust keuzes te maken (Bertram-Troost & Visser, maart 2017, p. 26). Als we deze inhoudelijke voorkeuren leggen naast de vier belangrijke benaderingen vanuit de humanistiek, dan zijn de elementen van inleiden in de tradities om te komen tot een hogere vorm van menselijkheid, de nadruk op authenticiteit en het bevorderen van de vrije en verantwoorde keuze onmiddellijk zichtbaar. Het sociaalkritische element wordt mogelijk daar zichtbaar, waar de docenten aangeven dat de leerlingen wordt geleerd kritisch te kijken naar religies en levensbeschouwingen. Welke kritische houding dan wordt verondersteld is overigens niet duidelijk uit het onderzoek te halen: gaat dit over kritisch zijn naar jezelf, naar de ander, naar de maatschappij, naar onderdrukkende structuren, naar opvoeding?

Ten slotte kan aan de hand van de informatie over lesactiviteiten uit dit onderzoek geconcludeerd worden dat er behoefte is aan een methode die het gebruik van film, muziek, beeld, teksten en groepsopdrachten aanbiedt op een manier die aansluit bij de elementen van kennisverwerving, bewustwording van de socialiserende invloeden en ontwikkeling tot een volwaardig persoon op levensbeschouwelijk gebied. Het gebruik van levensverhalen en grotere opdrachten, zoals een onderzoek naar een bepaald onderdeel van een levensbeschouwing, zal voorzien in een behoefte bij docenten G/L (Bertram-Troost & Visser, maart 2017, p. 16). Daarnaast is er behoefte aan een verscheidenheid aan werkvormen die ervoor zorgen dat leerlingen beter begeleid worden in hun leerproces en die bijdragen aan beoordeelbare vooruitgang van kennis en vaardigheden (Korthagen & Lagerwerf, 2008, pp. 157-164).

4. De Kennisbasis docenten G/L en kerncurriculum

Welke inhoudelijke kennis de methodes moeten aandragen is onderwerp van discussie bij docenten en scholen. Jarenlang leken er onoverbrugbare verschillen te bestaan tussen de docenten van de diverse denominaties op bijzondere grondslag. Er lijkt echter een omslag plaats te vinden. De laatste jaren is geregeld overleg geweest over de herziening van de kennisbases voor de lerarenopleidingen voor Godsdienst en levensbeschouwing (De Pater, De Wilde, de Pater, Reijn, & Egelie, 2017; Van Eersel & de Pater, 2018[5]). De kennisbasis zou als een van de uitgangspunten kunnen dienen voor methodes G/L, aangezien hiermee duidelijk is welke gemeenschappelijke kennis aangebracht wordt door de diverse docentopleidingen. Daarnaast is er vanzelfsprekend ruimte voor de eigen kleur, kennis en vaardigheden die per denominatie (en per school) kunnen verschillen.

Naast de plaats voor kennis over diverse religies en levensbeschouwingen, filosofie, sociale wetenschappen en geschiedenis, is er in die kennisbasis veel aandacht voor de manier waarop die kennis tot stand gebracht kan worden. Een opvallende plaats is daar ingeruimd voor hermeneutiek en communicatie, hetgeen aansluit bij de wensen van docenten G/L. Bij het gemeenschappelijk curriculum dat in ontwikkeling is in opdracht van het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het voortgezet onderwijs (LERVO) wordt eenzelfde beweging gesignaleerd, die niet tot uniformiteit wil leiden maar wel tot grotere afstemming en herkenbaarheid van het vak. In Narthex verscheen in 2017 als aanzet hiertoe een rationale voor een kerncurriculum vo over een gemeenschappelijk (deel van het) curriculum voor het vak Religie en Levensbeschouwing op alle scholen (Davidsen, Den Ouden, Visser & Lammers, 2017), waarbij ingezet werd op wat gemeenschappelijk is en waar er ruimte kan of

5 De kennisbases zijn te downloaden via https://10voordeleraar.nl/publicaties

moet zijn voor de eigenheid van het vak binnen een school of stichting. Ook dit kan leiden tot het ontwikkelen van methodes die op dit curriculum zijn gebaseerd. Methodes die zich kunnen richten op een groter gemeenschappelijk deel voor alle scholen zullen voor uitgeverijen mogelijk aantrekkelijker zijn en bieden auteurs nieuwe kansen om bepaalde onderwijsvernieuwingen mee te nemen.

Kortom: de praktijk van het vak G/L op scholen is zeer divers. Om verschillende redenen kiezen docenten er vaak voor om een eigen methode te ontwikkelen, dan wel om veel materiaal te ontwikkelen naast een bestaande methode. Blijkbaar voorzien de bestaande methodes van de uitgeverijen onvoldoende in de behoeften van veel docenten. Uit het onderzoek van Gerdien Bertram-Troost en Taco Visser valt indirect veel te halen over die behoeftes: verbetering van de verscheidenheid aan werkvormen, werkvormen gericht op formatieve en summatieve beoordeling, en werkvormen gericht op coaching en begeleiding van groepsprocessen en van portfolio's dan wel grote opdrachten. Inhoudelijk zouden nieuwe methodes zich daarnaast kunnen richten op de onderwerpen uit de kennisbasis en een landelijk gemeenschappelijk (deel van het) curriculum.

5. Welke methode werkt het best?

Vanzelfsprekend is de keuze van een methode voor een deel subjectief, voor een ander deel ingegeven door de eisen vanuit school en het leerplan van de sectie waarin de onderwijskundige en pedagogische visies zijn verwerkt, en voor weer een ander deel bepaald door wensen vanuit ouders en samenleving6. Waar de ene docent meer behoefte heeft aan verhalen, teksten en begrippen, kan een ander meer behoefte hebben aan diverse werkvormen, analytische hulpmiddelen en beoordelingsschema's. Werkt de ene docent bij voorkeur met meer frontale werkvormen, een ander werkt liever meer met coaching. En dan is de voorkeur voor een bepaalde (godsdienst-) pedagogische aanpak nog niet eens meegenomen als bepalende factor, terwijl die juist bij dit vak zo'n belangrijke rol speelt. Niet voor niets bestaat er bij alle andere schoolvakken ook een veelheid aan methodes die worden ontwikkeld en aangeboden.

Voordat een sectie G/L een keuze maakt voor een bepaalde methode, zal zij willen onderzoeken welke methode het beste past bij haar voorkeuren en uitgangspunten. Het loont om dat goed te doen, opdat een gemaakte keuze later in het dagelijks gebruik niet erg blijkt tegen te vallen. Op FHTL is een uitgebreide vragenlijst ontwikkeld, waarmee een methode tegen het licht kan worden gehouden (Hoogeveen, de Pater, & Wieringen, 2016). Met deze vragenlijst is een lesmethode onderzoeken nog steeds geen eenvoudige klus, maar zullen de keuzes van de auteurs wel helder op een rij komen te staan. Uit ervaringen met studenten die hiermee gewerkt hebben, blijkt dat zij na zo'n analyse van een methode weten hoe een methode in elkaar steekt, welke leerdoelen bereikt kunnen worden en welke onderdelen zij minder goed vinden of missen in de methode.

In bijlage 1 is de vragenlijst opgenomen. Deze bestaat uit twee delen: een deel gericht op de inhoud en opdrachten en een tweede deel gericht op de beelddidactiek.
In een tweede bijlage (bijlage 2) zijn de meest gebruikte lesmethodes G/L in Nederland en voor Nederlandstalig België op een rij gezet.

6 Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 26 Curriculumontwikkeling: een praktische handleiding

Literatuur en bronnen

Alii, E. (2009). Godsdienstpedagogiek. Zoetermeer: Meinema.

Aloni, N. (2002). Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2017). *Godsdienst/Levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. Woerden: VU, Verus, VDLG.

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

Canisius Almelo/Tubbergen. (2018, 11 juli). *www.leermidelenvo.nl*. Geraadpleegd van leermiddelenVo: www.leermiddelenvo.nl/files/bijlage_5_canisius_methodekeuze.pdf

Davidsen, M. A., Den Ouden, J. A. J., Visser, T., & Lammers, M. (2017). *Religie en Levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum vo*. In: Narthex 17 (1) pp, 17-26.

Den Ouden, J. (2012). Echt begrijpen waar het om gaat. Het vakdidactisch model van Clive Erricker: Living Difference. In: *Narthex* 12 (2) pp. 23-28.

De Pater, J.; de Wilde, N., De Pater, J. A .D., Reijn, M. L., & Egelie, C. E. (2017, september). *Kennisbasis Godsdienst en Levensbeschouwing. Tweedegraadslerarenopleiding*. Den Haag: 10voordeleraar, Vereniging Hogescholen.

De Pater, J.; de Wilde, N., De Pater, J. A .D., Reijn, M. L., & Egelie, C. E. (2017, september). *Kennisbasis Godsdienst en Levensbeschouwing. Tweedegraadslerarenopleiding*. Den Haag: 10voordeleraar, Vereniging Hogescholen.

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

Geurts, Th. (2012). De dans van de vakdidactiek. In: *Narthex* 12(2) pp. 13-19.
Grimmitt, M. (2000). Pedagogies in Relgious education. Great Wakering, UK: McCrimmon Publishing Company.
Hemmink, G., Van Mars, C., & Otten, M. (2008). Een humanistisch perspectief op levensbeschouwelijk lesmethoden. *Ethiek & Maatschappij*, 11 (3) pp. 50-58.
Hoogeveen, P., De Pater, J., & Van Wieringen, W. (2016, september). Fontys handleiding methode analyse. [bron afkomstig van intranet, niet publiek toegankelijk] Utrecht: Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing.
Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd. Soest: Nelissen.
Kwakman, C. H. E., & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. In: *Velon*, *25*(3), 6-12.
Roebben, B. (2015). Inclusieve Godsdienstpedagogiek. Leuven: Acco.
Ter Avest, I., & Miedema, S. (2011). In the flow to maximal interreligious citizenship education. *The official journal of the Religious Education Association*, volume 106 (4).
Thomas. (2018, 7 10). Opgehaald van kuleuven: https://www.kuleuven.be/thomas/page/secundair-onderwijs-leermiddelen/
Van Eersel, S. & de Pater, H., (2018, maart) *Kennisbasis Godsdienst en Levensbeschouwing. Eerstegraadslerarenopleiding.* Den Haag: 10voordeleraar, Vereniging Hogescholen.
Valk, J. (2017, juni). *www.researchgate.net*. Opgehaald van researchgate: https://www.researchgate.net/project/Educational-value-of-art-reproductions-in-religion-text-books
Van Lier, J. , & Stock, A. (1986). *Opstap*. 1986 (3)
Vermeer, P. (oktober 2013). Leren denken in levensbeschouwing. In: *Narthex*, 13 (3) pp. 64-69.
Visser, T. (red.) (2012). Themanummer. Leraren over hun invulling van godsdienst/levensbeschouwing. In: *Narthex* 12 (3).
Visser, T. (2013). Factoren voor vaklegitimatie. In: *Narthex* 13 (3). pp 5-14.

Bijlage 1: Vragenlijst om methodes te beoordelen en/of te vergelijken

Vooraf:

1. Vanzelfsprekend kiest een docent zelf uit welk onderdeel of aspect van de methode hij/zij met name wil bekijken op bruikbaarheid en geschiktheid. De onderstaande vragenlijst is dan ook meer een richtingwijzer om de methode nauwkeuriger te bekijken.
2. Het gebruikte model voor beeldanalyse is inmiddels alweer jaren oud. Onlangs is er onderzoek verricht naar het gebruik van beelddidactiek bij een methode voor G/L. De uitkomsten van dat onderzoek geven aan dat beeldmateriaal vaak alleen maar illustratief wordt ingezet en weinig tot niets van doen heeft met de tekst of de opdrachten in het boek. Geregeld is er zelfs sprake van een mismatch. De waarde van goed beeldmateriaal in een methode is schromelijk onderschat, zo is een conclusie uit dit onderzoek (Valk, 2017).
3. Deze vragenlijst is een aantal jaren in gebruik bij de opleiding tot docent G/L aan de FHTL. De lijst behoort bij een opdracht voor studenten om een lesmethode te analyseren en dient als ondersteuning. Niet alle vragen worden even uitgebreid beantwoord. De student moet de keuze wel verantwoorden in het verslag en de presentatie van de uitkomsten van het onderzoek.

Steunvragen bij de te maken analyse

1. Beschrijving algemene gegevens

1.1 Doelgroep:
- Bestemd voor welke schooltypen?
- Bestemd voor welke leerjaren?

1.2 Methode of losse projecten?
- Vormt het materiaal een onderdeel van een lineaire leergang?
- Is het een aantal lessenseries die eventueel afzonderlijk te gebruiken zijn?

1.3 Algemene indruk handleidingen
- Zijn er docentenhandleidingen (algemene; per leseenheid)?
- Hoe zijn deze te typeren (meer een algemene beschouwing of een dagelijks vademecum)?
- Hoe is de toonzetting van de docentenhandleidingen (leesbaar, ingewikkeld etc.)?
- Bevatten de handleidingen verwijzingen naar aanvullende informatie en andere lesmaterialen?

1.4 Algemene indruk leerlingenmateriaal
- Wat is je eerste indruk bij de vormgeving (kleur, papier, illustraties etc.)?
- Hoe leesvriendelijk is het materiaal uitgevoerd (lettertype, lettergrootte, witregels, accentueringen, kaders)?
- Hoe is de technische afwerking (losbladig, gebonden etc.)?
- Denk je dat leerlingen het materiaal zal aanspreken en motiveren wanneer zij het voor de eerste keer onder ogen krijgen? Waarom wel/niet?

1.5 Productie en effecten
- Waarom is besloten tot productie?
- Hoe was de samenstelling van het auteursteam? Over welke kennis en ervaring beschikte dat?
- Is het materiaal experimenteel getoetst (zowel naar docenten toe als naar leerlingen toe)?
- Is er iets bekend over de effecten en de resultaten?

1.6 Samenvattende conclusies

2. Analyse

2.1 Algemene uitgangspunten

2.1.1 Algemene visie op de beginsituatie van de leerlingen
- Wordt er rekening gehouden met de uiteenlopende beginsituatie t.a.v. levensbeschouwing, godsdienst, kerken?
- Welke voorkennis, vaardigheden, motivatie veronderstellen de auteurs?
- Welke rol speelt de specifieke situatie van het instituut school?

2.1.2 Algemene visie op de beginsituatie van de docent
- Welke visie en houding ten aanzien van levensbeschouwing, geloof, leerlingen worden bij de docent verondersteld?
- Van welke doceerstijl wordt uitgegaan?

2.1.3 Theologische uitgangspunten
- Hoe worden godsdienst, levensbeschouwing, kerken etc. omschreven? Welke functies worden aan deze toegekend?
- Wat is de visie op secularisatie en modernisering in de westerse wereld?

- Welke mens- en wereldbeeld steekt achter het materiaal?
- Is er een theologische of godsdienstwetenschappelijke fundering van het materiaal? Welke?
- Welke theologische en godsdienstwetenschappelijke begrippen worden gehanteerd?
- Hoe situeren de makers de verschillende levensbeschouwingen ten opzichte van elkaar?

2.1.4 Onderwijskundige uitgangspunten
- Vanuit welke onderwijskundige visie is de methode opgezet?
- Hoe is de opbouw van de lessenreeks?
- Staat de methode open voor differentiatie (verschillende leerwegen en leerresultaten)?

2.1.5 Ontwikkelingspsychologische uitgangspunten
- Van welke visie op de ontwikkeling van de godsdienstige en levensbeschouwelijke identiteit gaan de makers uit? (vgl colleges ontwikkelingspsychologie)
- Wordt voldoende rekening gehouden met de ontwikkelingsfases waarin de doelgroep verkeert?

2.1.6 Bepaling onderwerpen en thema's
- Welke onderwerpen komen aan de orde?
- Welke criteria hebben daarbij meegespeeld?

2.1.7 Algemene doelstelling
- Hoe luidt de algemene doelstelling?
- Wat zijn de kenmerken van die doelstelling?

2.2 Analyse van enkele lessen

2.2.1 Lesdoelen
- Worden er expliciet lesdoelen geformuleerd? Geef eventueel voorbeelden.
- Zijn de lesdoelen adequaat geformuleerd: in termen van leerlinggedrag; zijn ze toetsbaar?
- Zijn de lesdoelen zo geformuleerd, dat ze oriëntatie bieden aan de docent bij zijn lesvoorbereiding en uitvoering?
- Wanneer er geen lesdoelen zijn geformuleerd, zijn die dan door de docent op

basis van het materiaal gemakkelijk te formuleren? Of doen zich dan problemen voor? Geef voorbeelden.

2.2.2 Beginsituatie leerlingen per les
- Wordt per les de beginsituatie aangegeven en in voldoende mate onderkend?
- Wanneer die beginsituatie niet wordt aangegeven, construeer die dan op basis van het materiaal. Is de beginsituatie zoals de makers die expliciet dan wel impliciet als uitgangspunt nemen reëel?

2.2.3 Leseenheden
- Gaan de makers uit van afgebakende leseenheden (45 minuten)?
- Zo niet: is het materiaal dan gemakkelijk onder te verdelen in lesblokken?
- Hoe is de spanningsboog tussen beginsituatie en lesdoelen?

2.2.4 Lesstof
- Welke lesstoffen komen aan bod?
- Welke soorten teksten komen aan bod (discursieve, narratieve, ervaringsverhalen, opdrachten etc.)?
- Hoe motiverend is de aangeboden lesstof?
- Hoe is de leesbaarheid van de teksten?
- Op welke toon worden leerlingen aangesproken?

2.2.5 Werkvormen
- Hoe zijn de leerimpulsen als vragen, opdrachten en opgaven geformuleerd?
- Welke werkvormen worden gehanteerd? Geef een overzicht.
- Zijn de gekozen werkvormen geschikt om de doelstellingen te bereiken?
- Is er voldoende afwisseling in werkvormen?
- In hoeverre dragen leerimpulsen en werkvormen bij aan een levendige communicatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling?
- Bevat het materiaal aanwijzingen of suggesties om de leerlingen beter te leren kennen?

2.2.6 Media/leermiddelen
- Geef een overzicht van de meest gebruikte media.
- Beperkt het mediagebruik zich tot de conventionele leermiddelen of worden ook andere gebruikt?

2.2.7 Gebruik van illustraties en beeldmateriaal
- Zie: model voor structurele beeldanalyse van Stock en Van Lier; bijgevoegd aan het eind.

2.2.8 Evaluatie en toetsing
- Welke vormen van toetsing en evaluatie worden voorgesteld?
- Dekken de toetsingsvormen de doelstellingen?
- Wanneer er geen vormen van toetsing zijn opgenomen, hoe zou jij dat dan aanpakken bij dit materiaal?

2.3 Samenvattende conclusies

3. Typering

Geef een typering van de lesmethode op basis van beschrijving en analyse. De volgende punten komen daarbij in aanmerking:
- Voor welke visie op het vak levensbeschouwing/godsdienst kiezen de makers?
- Welke didactische bekwaamheden worden bij de docent verondersteld?
- Wordt de docent voorgeprogrammeerd of aan zijn lot overgelaten?
- Welke relatie leraar-leerlingen wordt verondersteld?
- Waar liggen inhoudelijk de zwaartepunten? Welke onderwerpen mis je?
- Voor welke schooltypen is deze methode bruikbaar?

4. Beoordeling

Geef op basis van de eerste drie hoofdstukken een eigen beoordeling. Verantwoord je beoordeling door terug te koppelen naar eerder gemaakte tussentijdse samenvattende conclusies. De volgende punten komen aan de orde:
- Is de methode geschikt voor de doelgroep?
- Hoe zal de vermoedelijke waardering van de beoogde doelgroep zijn?
- Is de methode taakverlichtend voor de docent?
- Wat zijn de sterke punten van de methode?
- Wat zijn de zwakke punten?
- Door welke ingrepen kunnen de zwakke punten eventueel worden verholpen?
- Is het materiaal ook voor andere doelgroepen te gebruiken?

5. Conclusie

Beargumenteer tot slot waarom je zelf wel of niet met dit lesmateriaal zou kunnen en willen werken.

Model voor structurele beeldanalyse

(Lier & Stock, 1986, nr3)

ASPECTEN	OBSERVATIE (Wat zie je?)	INTERPRETATIE (Wat zie je ERIN?)
1. PERSONEN	Welke personen zie je: van welk - geslacht? - leeftijd? - huidskleur/ras?	Wie zijn het (als je dit al zonder volgende punten kunt vaststellen)
2. KLEDING EN ATTRIBUTEN	Wat dragen de personen: - kleding en schoeisel? - kenmerkende attributen? - andere voorwerpen?	Wat zegt dit over hun: - persoonlijkheid? - beroep en sociaaleconomische positie? - aanwezigheid/optreden in dit tafereel?
3.LICHAAMS-HOUDING EN GEBAREN	In welke stand en gebaren worden de afgebeeld: - hele lichaam? - hoofd en gezicht? andere lichaamsdelen	Op welke: - gevoelens? - innerlijke houding? - activiteit? kunnen deze wijzen?
4. HANDELING EN INTERACTIE	Zijn er hoofd- en bijfiguren aan te wijzen? Welke handeling(en) verrichten de personen? Wat doen zij hier bij elkaar? Is er een enkelvoudige handeling of simultane samenvatting van een reeks?	Welke gebeurtenis wordt hier uitgebeeld? Herken je hierin een bijbel- of ander verhaal? In hoeverre wordt dit verhaal wel en niet gevolgd?
5. LANDSCHAP, PLANTEN EN DIEREN	Welk soort (natuurlijk) landschap: - uit welke onderdelen opgebouwd? - perspectief? - opvallende elementen? - welke dieren? - wat doen deze (hier)? - welke planten? - bijzondere of bijzondere vormgeving?	Welke functie hebben deze beeldelementen: - enkel achtergrond of stoffering? - bepaling van stemming? - functie in handeling? - (meer algemene) symbolische betekenis?
6. ARCHITECTUUR EN MEUBILERING	Welke (gemaakte) omgeving? - huizen, steden? - opvallende elementen? - meubels? - gebruiksvoorwerpen?	Zie vragen onder 5
7. KLEUR EN TONEN	Welke kleuren? - welke licht- en donkereffecten? - andere contrasten? - dominerende kleuren? - nuances?	Maakt de schilder gebruik van traditionele kleurensymboliek? Zegt de kleurstelling iets over de betreffende persoon? Welke bijdrage levert dit coloriet aan vormgeving en boodschap van het geheel?
8. COMPOSITIE	Volgens welke geometrische figuren zijn personen en andere onderdelen gerangschikt? - horizontale, verticalen, diagonalen? - cirkel? - driehoek? - andere constructies? Hoe wordt gewerkt met groot-klein, veraf dichtbij, in licht-schaduw?	Welke personen en onderdelen worden door deze compositie verbonden en in zinsverband geplaatst? Wat zegt deze compositie over belang en plaats in de handeling van betreffende personen? Welke aanwijzigingen geeft deze compositie voor de strekking van het hele tafereel?

Bijlage 2. Overzicht van meest gebruikte lesmethodes in Nederland en Nederlandstalig België.

Overzicht van meest gebruikte methodes voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing 2018 in Nederland.		
Titel methode	**Uitgeverij**	**Korte inhoudelijke typering**
Standpunt	Damon	Een volledige methode voor het vak vanaf jaar 1 tot en met de bovenbouw. Voor zowel vmbo, havo als vwo zijn er methodes ontwikkeld.
Wegen naar Wijsheid	Damon	Een methode voor de onderbouw van het vo, waarin het uitgangspunt ligt bij filosofie en levensbeschouwing.
Wegen naar wijsheid 2e fase	Damon	Een voortzetting van de methode van de onderbouw in twee aparte richtingen: 1 filosofie en 2 ethiek en levensbeschouwing.
Wikken en wegen	Damon	Biedt een aantal korte modules waarin basisbegrippen van ethiek en levensbeschouwing aan bod komen met daarnaast een aparte module waarin de eigen levensbeschouwing centraal staat.
Wijs worden	Damon	Biedt een volledige methode voor vmbo en onderbouw havo/vwo. Uitgangspunt is het leren stellen van levensbeschouwelijke vragen en het herkennen van levensbeschouwelijke vraagstukken.
Wijs worden tweede fase	Damon	De methode voor bovenbouw havo/vwo, waarin filosofie en levensbeschouwing centraal staan.
Zin in Zin	Damon	Methode voor de bovenbouw waarin levensbeschouwing, ethiek en filosofie afwisselend aan bod komen.
Zinspelen	Damon	Een methode over filosofie en levensbeschouwing voor klas 1 tot en met 4.
Vrij zicht op	Damon	Een methode bestaande uit losstaande projecten over christendom, ethiek, God, boeddhisme-hindoeïsme, humanisme, islam, jodendom, menselijk bestaan, straf.
Religieuze levensbeschouwingen	Damon	Een serie boeken waarin de basisbegrippen, het jodendom en de verbinding naar de maatschappij aan bod komen.
Jodendom	Damon	Bestaat uit een werkboek en een leerboek over alleen het jodendom.
Perspectief	Thieme Meulenhoff	Een volledige methode vanaf onderbouw tot en met bovenbouw met doorlopende leerlijnen. Er is sprake van een thematische opbouw waarbij wereldreligies en maatschappelijke kwesties zijn geïntegreerd.
Over normaal gesproken & Over wondere feiten	Thieme Meulenhoff	Gericht op de bovenbouw van het vo. Twee aparte delen die ethiek en filosofie tot onderwerp hebben.
Wereldreligies in Nederland	Thieme Meulenhoff	Voor de onderbouw van het vo. Een kennismaking met de diverse wereldreligies die in Nederland voorkomen.
Wegen van ...	Thieme Meulenhoff	Voor de bovenbouw van het vo. Vier aparte delen over jodendom, islam, christendom en tenslotte hindoeïsme-boeddhisme.
Van horen zeggen/ Op verhaal komen	Thieme Meulenhoff	Op verhaal komen is bestemd voor vmbo en Van horen zeggen voor havo/vwo. Beide methodes zijn ontwikkeld voor klas 1 tot en met de bovenbouw. Centraal staan levensverhalen en Bijbelverhalen.
Bijbel als basis	Thieme Meulenhoff	Voor vmbo, havo en vwo. Leidraad voor de methode is de christelijke traditie en de Bijbel met oog voor maatschappelijke en culturele diversiteit.
Labyrint	Thieme Meulenhoff	Wordt niet meer aangeboden
Eigen methode	School	Veel docenten hebben een eigen methode ontwikkeld. Voordeel is dat het materiaal eenvoudig aangepast kan worden en daarmee actueel gehouden kan worden. Nadeel is dat het veel werk kost om dat goed te doen.
Geen methode	Docent	Er is een groep docenten die helemaal zonder methode werkt en telkens aan de hand van actuele nieuwsfeiten, artikelen, films en dergelijke de lessen opbouwt. Regelmatig kiezen zij wel voor bepaalde werkvormen waar zij goede ervaringen mee hebben en die passen bij de lesmaterialen en de lesdoelen.
Overzicht van meest gebruikte methodes voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing 2018 in België (Thomas, 2018)		
Oh my God	Averbode	Bestemd voor 1e graad B-stroom en 2e-3e graad bso. Bestaat uit acht katernen over Bijbelverhalen en wereldgodsdiensten ingedeeld naar thema.
Surfen	Aggi/Die Keure	Bestemd voor A-stroom van de eerste graad. Aandacht voor zingeving en levensbeschouwing met het christelijke verhaal als centrum.
Meander	Pelckmans	Bestemd voor aso (het handboek Meander) en voor tso (het handboek Meander T) De methodes kennen een vaste opbouw met rubrieken, die onder meer gerelateerd is aan Bijbel en religieuze kalender.
Echo	Pelckmans	Bestemd voor bso. Per leerjaar worden drie thema's aangeboden, die ook als project uitgevoerd kunnen worden.
Theo	Van In	Een volledige reeks lessen godsdienst voor aso én tso bestaand uit twintig losse katernen. Kennis over wereldreligies, Bijbel en kerk.

Stapsteen	Van In	Bestemd voor bso biedt de methode informatie over inspirerende figuren, boeiende verhalen en Bijbelteksten met een online platform.
Caleidoscoop	Plantyn	Caleidoscoop bestemd voor so en Caleidoscoop-T voor tso. Kent een opbouw waarbij steeds vijf verschillende perspectieven worden gehanteerd.
Deus@school	Averbode	Bestemd voor 1e graad A-stroom en 2e-3e graad aso. Een moduleerbare methode die inspeelt op de diversiteit in de maatschappij en bij jongeren.
Spirit@school	Averbode	Bestemd voor 2e-3e graad kso-tso. De methode vertrekt vanuit de belevingswereld van de leerling en ondersteunt hem/haar in diens zoektocht. De methode is moduleerbaar.
God@school	Licap	Bestemd voor de B-stroom. Maakt gebruik van twee aparte leerlijnen waar de docent naar voorkeur uit kan kiezen.

28. Het geactualiseerde curriculum rooms-katholieke godsdienst in Vlaanderen

Ronald Sledsens

Een complex plaatje

Probeert u even te volgen. In Vlaanderen heb je twee soorten onderwijs: *officieel onderwijs* en *vrij onderwijs*. Het officieel onderwijs biedt onderwijs aan in opdracht van de overheid. Dit kunnen zowel de Vlaamse overheid als de vijf provincies, de steden of de gemeenten zijn. Dan praten we over gemeenschapsscholen (het zogenaamd 'net' van het gemeenschapsonderwijs) en provinciale scholen, stedelijke scholen of gemeentescholen (het 'net' van het gesubsidieerd officieel onderwijs). Al die scholen zijn verplicht om tot het einde van de leerplicht op 18 jaar de keuze aan te bieden tussen lessen katholieke, orthodoxe, protestantse, anglicaanse, joodse, islamitische godsdienst of niet-confessionele zedenleer. Ouders kiezen zelf de godsdienst of levensbeschouwing waarin hun kind twee lestijden per week onderwezen wordt. Intussen voorziet het Vlaams regeerakkoord 2019-2024 over onderwijs in de derde graad van het secundair onderwijs, dat het gemeenschapsonderwijs kan overschakelen van twee uur levensbeschouwing naar een uur levensbeschouwing en een uur interlevensbeschouwelijke dialoog.

Het vrij onderwijs (het 'net' van het gesubsidieerd vrij onderwijs) heeft confessionele scholen en vrije scholen. Deze laatste zijn meestal methodescholen of scholen met een welomschreven pedagogisch profiel zoals Steiner- of Freinetscholen en ervaringsgerichte scholen. Zij bieden naargelang godsdienstlessen in een of meer erkende godsdiensten of niet-confessionele zedenleer of beide aan, ofwel een vak cultuurbeschouwing. Confessionele scholen zoals katholieke, joodse en islamitische scholen mogen dezelfde keuze maken maar bieden meestal alleen de eigen godsdienst aan. Nu bedraagt het marktaandeel van het confessioneel katholiek onderwijs binnen de totaliteit van de leerlingenpopulatie in Vlaanderen 65%. Al die leerlingen krijgen het vak rooms-katholieke godsdienst. In een Vlaanderen waarin de bodem van de detraditionalisering, de secularisering en de pluralisering zo goed als bereikt is en het aantal praktiserenden rond de 5% ligt en het aantal mensen dat zich in min of meerdere mate als katholiek omschrijft rond de 50%, is het evident dat door de belastingbetaler gesubsidieerd onderwijs niet zomaar toelatingsvoorwaarden kan stellen.

Om te verhinderen dat katholieke scholen door de feitelijkheid geruisloos verschuiven naar een situatie waarin alle levensbeschouwingen als even relatief worden beschouwd (aangeduid met de term *kleurrijke scholen*) of het levensbeschouwelijke gewoon verdwijnt naar de privésfeer (aangeduid met de term *kleurloze scholen*), was er een sterk pedagogisch concept nodig dat vorm heeft gekregen in het project van de *Katholieke dialoogschool* (Bouwens, Mettepenningen, & Pollefeyt, 2016). Het vak rooms-katholieke godsdienst zoals het vandaag wordt gegeven kan je niet los zien van dit project dat door het net van het katholiek onderwijs wordt voorgestaan, door de bisschoppen werd goedgekeurd en door de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven inhoudelijk en operationeel wordt ondersteund (zie http://www.dialoogschool.be).

De tautologie van de Katholieke dialoogschool

Een katholieke dialoogschool wil *Bildung* voor haar leerlingen en personeel. Zij beoogt de vorming tot zelfstandige, vrije en goede persoonlijkheden. De mens is meer dan zijn bovenste tien centimeter, en hem vormen als persoon betekent hem uitdagen om op zoek te gaan naar het volle mens- en medemens zijn. In dit proces zijn voor haar het christelijk mensbeeld en geloof zo belangrijk, dat zij een stem verdienen op school. Zowel intracurriculair als extracurriculair brengt de school de aanwezige christenen, andersgelovigen en niet-christelijke humanisten met elkaar in dialoog en zorgt ervoor dat de tegendraadse christelijke stem in het gesprek niet ontbreekt. De school ziet zichzelf als een oefenplek voor het kritisch-creatief leren omgaan met wat eigen en anders is, maar neemt daarbij geen neutrale positie in. Ofschoon het christendom niet langer de algemene verstaanshorizon voor de cultuur is, hanteert de katholieke school deze tegendraadsheid juist wel, met name vanuit vier perspectieven: de wereld als schepping, de opdracht als rijk Gods, de mens als actor en God als inspirator. Alle deelnemers worden uitgenodigd om de relevantie hiervan voor hun eigen levensbeschouwelijkheid te toetsen en minstens tot verdieping van eigen posities te komen. Dit proces voltrekt zich in alle vrijheid maar juist deze confrontatie met de diepgang van het leven creëert de paradox dat het niet gaat om proselitisme maar om vormgeving van de eigen identiteit. Hoe dit alles zich gaandeweg concreet realiseert is allerminst eenvoudig en vraagt om een sensibiliseringsproces dat inhoudelijk en operationeel nog in de kinderschoenen staat. Zeker is dat het vak rooms-katholieke godsdienst hierbij een sleutelrol vervult. Het is de oefenplek par excellence voor de drievoudige hermeneutische opdracht waar de school zich voor geplaatst ziet: continue interpretatie van de leer- en leefwereld van de jongeren, van de samenleving en van de mogelijke betekenis van het christelijk eigene voor beide.

Voor de leerlingen binnen het officieel onderwijs die rooms-katholieke godsdienst volgen is het raamwerk van de katholieke dialoogschool uiteraard niet aanwezig. Voor hen geldt hetzelfde curriculum van het vak maar de context van de school is er een van vermeende neutraliteit. Vermeend, omdat het spreken vanuit een neutrale positie illusoir is. Er fungeren altijd betekeniskaders op de achtergrond. De opvatting alsof men vanuit een neutrale positie kan spreken is op zichzelf al een interpretatiekader dat angst heeft om zichzelf positief in te vullen. Misschien komt zoiets gedeeltelijk nog voort uit afkeer voor een vroeger dominant dogmatisme van de kerk, zonder te beseffen hoe weinig die kerk daar nu nog drager van is en hoezeer zij zelf veranderd is. Op die manier is *neutralisme* zelf een dogmatisch credo geworden, of zoals Rik Torfs, emeritus rector van de Leuvense universiteit, het boud stelt: "*Een 'neutrale' kijk op religie berust op machtsverhoudingen. De 'wetenschapper' die spreekt bepaalt wie de 'gelovige' is.*" (Torfs, 2018) Omdat dit raamwerk in het officieel onderwijs ontbreekt, zijn de dialoog en samenwerking tussen de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen die er op school worden aangeboden cruciaal. Gelukkig wordt dit door de overheid erkend en bestaat er sedert enkele jaren een formeel kader voor. Dat de dialoogschool zich *katholiek* noemt en niet *christelijk* is niet typisch voor de Vlaamse situatie. De term *katholiek* begrijpt zich hierbij in zijn oorspronkelijke betekenis als open en universeel en met inhoud voor iedereen. Inherent daaraan is een noodzakelijke dialoog, zodat *katholieke dialoog* eigenlijk een tautologie is. Maar het DNA van de school zelf is christelijk, want het christelijk wereld- en mensbeeld zit wezenlijk in haar genoom gebakken.

Een actueel debat

De houding tegenover erkende godsdiensten is in Vlaanderen erg verdeeld. Voor velen hoort godsdienst thuis in de privésfeer en dient ze als dusdanig uit onderwijs te verdwijnen. Bovenop de feitelijkheid van de secularisatie is er maatschappelijk, maar even goed in academische kringen, een secularistische tendens die ervan overtuigd is dat religies niet alleen zullen verdwijnen maar in hun verdwijningsproces ook een handje geholpen moeten worden. Omdat religies evenwel hun stempel op de geschiedenis hebben gedrukt en als dusdanig voor vergetelheid ook behoed moeten worden, mag de herinnering eraan bewaard worden, maar dan als onderdeel van een algemeen vormend plichtvak rond Levensbeschouwing, Ethiek en burgerschap, en Filosofie – kortweg LEF – dat pretendeert zich neutraal te positioneren. Voorstanders ervan wijzen op de objectiviteit van zo'n vak en gebruiken vaak ook het kostenplaatje van de erkende godsdiensten in het onderwijs als argument. In het officieel onderwijs moet een schoolhoofd in principe immers het onderwijs in een godsdienst inrichten vanaf het ogenblik dat de ouders van één leerling erom vragen. Daarnaast vindt men

dat het confessionele scholen vrij staat om een godsdienst te blijven aanbieden, maar dan evenwel als keuzevak en anders gefinancierd. Tegenstanders van dit plan hebben grondige twijfel bij de mogelijkheid om een neutraal vak te geven, omdat niemand in staat is om vanuit een compleet zinledig vacuüm te spreken. Welke docent die zijn eigen uitgangspunten op oneigen wijze dient te verstoppen zou dit vak kunnen geven? Bovendien wijzen opponenten van LEF naar de onverholen relativistische en atheïstische agenda van de pleitbezorgers ervan. In Vlaanderen woedt het debat sedert enkele jaren in alle hevigheid. Spilfiguren daarbij zijn de hoogleraren Patrick Loobuyck (moraalfilosoof Universiteit Antwerpen) als architect van LEF en Didier Pollefeyt (theoloog Katholieke Universiteit Leuven) als architect van de katholieke dialoogschool en van het in Vlaanderen en Nederland ruim bekende Thomasproject[1]. Omdat LEF voor hen koren op de molen is, wordt het debat door enkele belangrijke politieke partijen makkelijk gerecupereerd, want maatschappelijk slaat het kostenplaatje voor de godsdiensten aan.

Een geactualiseerd leerplan rooms-katholiek godsdienst

Toch zit het debat ook gevangen in een abstract discours voornamelijk omdat er van de zijde van LEF nog geen curriculum werd gepubliceerd, waardoor het concreet onmogelijk is na te gaan waar het vak werkelijk wil voor staan. Voor het vak godsdienst is dat er wel en werd het onlangs geactualiseerd[2]. Het vorige curriculum dateert uit 1999 en vertrekt van drie basisdoelen en zes pedagogisch-didactische grondopties. De basisdoelen zijn de bewustwording van de veelheid van het zinsaanbod in de samenleving (Pluraliteit/Context), de verkenning en verdieping in het zinsaanbod van het christelijk geloof (Christelijk geloof/Traditie) en het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijk profiel (Identiteit/Leerling). De grondopties zijn het respect voor de leerling en zijn beginsituatie, de gerichtheid op de plurale context waarin hij opgroeit, de eigen kracht van het christelijk narratief, het vertrouwen in een communicatief proces, de gereserveerde plek voor de actualiteit en de essentiële rol van de docent. In het geactualiseerde curriculum worden al deze accenten behouden maar de rationale wordt veel duidelijker.

Er wordt meer dan voorheen uitdrukkelijk gekozen voor een hermeneutisch-communicatieve benadering (zie ook Pollefeyt, 2013). De klas is gedurende twee lestijden per week de hermeneutische ruimte waarin de leerlingen een spanning beleven tussen de op de klastafel aangeboden goed geïnformeerde interpretaties van de werkelijkheid en hun eigen opvattingen. In die ruimte doet men aan interpretatie van teksten uit de traditie, aan reflectie op de samenleving en aan reflectie op zichzelf. Leerlingen leren religies zien als vergelijkbaar met taalsystemen en het christendom als het spreken van een bepaalde taal. De docent leert hen de elementen van die taal – symbolen, verhalen, spelregels et cetera – zoals men de woordenschat en grammatica van een vreemde taal leert, omdat het voor geseculariseerde jonge mensen immers veelal een vreemde taal betreft. De docent heeft slechts af en toe de mogelijkheid om door middel van abductieve hermeneutiek bij hen ervaringen op te halen die zij weliswaar met geloof en kerk hebben gehad, maar waarvan de betekenis slechts nu a posteriori echt geduid kan worden en begrepen.

Op de eerste editie van het curriculum uit 1999 kwam meer en meer de kritiek dat de eigenheid en inhoud van het christelijk geloof en de traditie er te weinig systematisch en te gefragmenteerd in werden aangegeven en er te veel hiaten waren. Dat wordt in de geactualiseerde versie verbeterd. In de Vlaamse pers kreeg de uitgave ervan veel aandacht, maar werd ook dadelijk als een restauratiepoging afgeschilderd. Het gaat evenwel niet om woorden of feiten op zich, maar om het begrijpen en om geletterdheid in de christelijke taal. Je zou van *Kurzformeln des Glaubens* kunnen spreken (Rahner, 1967). De leerlingen leren weliswaar gaandeweg het complexe taalspel van het christendom kennen, maar alleen om na te gaan of de zeggingskracht ervan ook betrekking kan hebben op hun eigen leven. En om tenslotte in weinig woorden aan te geven waar het in het leven om gaat en hoe het evangelie daarbij hoop genereert. Aangezien God niet zomaar rechtstreeks toegankelijk is maar voor christenen spreekt via bemiddeling van Bijbel, sacrament, gemeenschap et cetera, is de verkenning van dit taalspel essentieel.

De opbouw van het curriculum

Het curriculum zelf werkt met *Terreinen* in het Duits aangeduid met *Lernfelde*: levensgebieden waarrond gewerkt wordt zoals bijvoorbeeld: natuur, pijn en lijden, omgaan met verscheidenheid, liefde en vriendschap, hoop en kwetsbaarheid et cetera. Per terrein staan er heldere terreindoelen waarvan de werkwoorden ontleend werden aan de herziene taxonomie van Bloom (Molein, Rombaut, & Van Severen, 2018). Bijvoorbeeld: bij het terrein *Natuur* is terreindoel 4: *Voorbeelden geven van ecologische spiritualiteit in de christelijke tradities (begrijpen)*. Alle terreindoelen van het terrein *Natuur* staan omgeven door drie clusters die elk staan voor een van de basisdoelen: Pluraliteit/Context, Christelijk geloof/Traditie en Identiteit/Leerling. Per

1 Zie hiervoor https://www.kuleuven.be/thomas/page/
2 Het leerplan is volledig ontsloten via de Thomas-website (Thomas, z.d.-b).

cluster staat er dan een aantal *ingrediënten*. De creativiteit van de docent bestaat erin dat hij om een terreindoel te realiseren telkens *ingrediënten* van de verschillende clusters in verbinding brengt met elkaar. In ons voorbeeld kan het terreindoel gerealiseerd worden door het in verbinding brengen van de ingrediënten *Ecologie* (Pluraliteit/Context), *Laudato Si'* (Christelijk geloof/Traditie) en *Verantwoordelijkheid* (Identiteit/Leerling). De valkuil voor de docent is dat hij ze te makkelijk met elkaar correleert waardoor de tegendraadsheid van het christelijke ook verloren kan gaan.

Inzichten

Bij het werken met het curriculum uit 1999 werden docenten aangespoord om te werken met levensbeschouwelijke vaardigheden. Het betrof een lijstje van zes vaardigheden die de docent zoveel mogelijk moest proberen te realiseren in de hoofden van de leerlingen. Het ging om leren attent worden voor levensbeschouwing, eigen ervaringen met levensbeschouwing leren uitdrukken, het eigen verhaal leren verbinden met het christelijk verhaal etc. De terechte kritiek die hierop kwam was dat de christelijke traditie zelf uitsluitend utilitair werd aan de identiteitsconstructie van de leerling. Een te constructivistische benadering dus.

Die stond haaks op de theologische antropologie die onder het curriculum zat en die de mens als meer dan de optelsom van vaardigheden, afvinklijsten, opsplitsbare competenties, kortom als meer dan een maakbaar iemand ziet. Als persoon is hij/zij beeld van God. Het is een antropologie die het geconstrueerd worden onderscheidt van het geschapen zijn. Als maaksel ontdek je jezelf door de evolutietheorie te bestuderen. Als schepsel ontdek je jezelf in verwondering en verantwoordelijkheid. Het geactualiseerde curriculum wil in zijn werkwijze de persoonsvorming niet langer opsplitsen in meetbare vaardigheden waarvoor de traditie dan het vehikel wordt en op die manier zelf gereduceerd wordt tot iets wat de mogelijkheid tot radicaal andersoortig leven in Christus neutraliseert. Het hoopt alleen dat de leerlingen over de duur van hun schoolloopbaan tot een aantal inzichten komen die dienstbaar zijn aan hun levensbeschouwelijke ontwikkeling en in een metacontext ook een bijdrage leveren aan een samenleving die religie opnieuw leert waarderen als een hefboom voor meer *humanitas*. Deze inzichten staan in een inleidende gids bij het curriculum en de lijst is te lang om hier exhaustief weer te geven, maar exemplarisch gaat het vanuit het perspectief van de leerling onder meer om[3]:

3 Wie alle verhoopte inzichten wil lezen en tegelijk het pedagogisch-didactisch kader wil verkennen om ze mogelijk te maken kan terecht bij Thomas (z.d.-a)

- Ik heb begrepen dat de uitdrukkelijk rooms-katholieke invalshoek van waaruit dit vak dit jaar gegeven wordt mijn eigen vrijheid van (anders) denken niet zal belemmeren, wel integendeel.
- Ik heb de aanpak en de werkwijze in het vak godsdienst duidelijk begrepen als een uitnodiging voor mijn eigen zoeken en ontdekken van zin.
- Ik ben verdraagzaam tot op het punt waar de ander onverdraagzaam wordt.
- Ik probeer niet om ervaringen van anderen te 'harmoniseren' met of oneigenlijk te doen inpassen in mijn eigen gedachtegoed.
- Ik heb begrepen dat de christelijke traditie niet goedkoop en rechtsreeks te koppelen valt aan menselijke ervaringen maar dat dit een grote vrije zoekruimte en openheid veronderstelt en het verwerven van een taal om het transcendente te kunnen herkennen, duiden en beleven.
- Ik heb de Bijbel ontdekt als een blauwdruk voor een alternatieve wereld en als een toekomstboek.
- Ik ben er mij van bewust dat je door uiterlijke kenmerken van religies te vergelijken niet tot de diepe zeggingskracht ervan komt.
- Ik vraag mij af wat de beelden, woorden, symbolen die ik van het christendom leerde kennen zeggen over mijzelf, de wereld en het transcendente.
- Ik stel vast dat de verdieping in het taalspel van religies verhelderend is geweest bij mijn opvattingen over schoonheid, autonomie, verbondenheid, leven, dood, verleden, toekomst, etc.

Tenslotte

Met het project van de Katholieke dialoogschool en met de geactualiseerde versie van het leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs geeft de Vlaamse kerk een pertinent antwoord op het vraagstuk van hoe je aan je eigen identiteit trouw kan blijven en tegelijk de andersdenkende en andersgelovige dienstbaar kan zijn. Dat doet ze door twee werkstukken af te leveren die om het even wie in het Vlaamse onderwijs helpen en begeleiden bij de paradigmawissel van feitelijk pluralisme naar kwalitatieve pluraliteit. Alleen staan we bij het begin. De uitdaging voor de docenten is nu om het in de vingers te hebben. En omdat we er nu eenmaal het land van zijn, is zoiets waarachtig geen klein bier.

Literatuur en bronnen

Bouwens, J., Mettepenningen, J., & Pollefeyt, D. (2016). *Katholieke dialoogschool: Eigentijds tegendraads*. Antwerpen: Halewijn.

Molein, I., Rombaut, E., & Van Severen, T. (2018). *De taxonomie van Bloom in de klas:*

Een inspiratieboek voor de leraar. Kalmthout, België: Pelckmans.
Pollefeyt, D. (2013). Luister van het leven: Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs. *Narthex 13*(1), 62-68.
Rahner, K. (1967). Die Forderung nach einer "Kurzformel" des christlichen Glaubens. *Schriften zur Theologie 8*, 153-164.
Thomas. (z.d.-a). *Gids voor de leraar rooms-katholieke godsdienst*. Geraadpleegd van https://www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair-gids/
Thomas. (z.d.-b). *Terreinen leerplan r.-k. godsdienst secundair onderwijs*. Geraadpleegd van https://www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair/
Torfs, R. [@torfsrik]. (2018, 28 februari). Een 'neutrale' kijk op religie berust op machtsverhoudingen. De 'wetenschapper' die spreekt bepaalt wie de 'gelovige' is. [Tweet]. Geraadpleegd van *https://twitter.com/torfsrik/status/968904999504838662?ref_ src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E968904999504838662&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.kuleuven.be%2Fthomas%2Fpage%2Fintellectuelen-in-maatschappelijk-debat%2F*

Deel III
Praktijk

Inleiding deel III

Van de theorie naar de praktijk

Sacha van der Zande

Na de fundamenten en de benaderingswijzen is het tijd voor de praktijk van het klaslokaal en eventuele excursies. Hoe doe je dat, het stimuleren van levensbeschouwelijk leren bij hedendaagse tieners? Meer dan 1000 docenten in Nederland buigen zich wekelijks over deze vraag. In een wereld vol spannende games en Netflix series, sappige Insta en Snap foto's, sportverplichtingen, bijbaantjes, en begeerlijke nieuwe kleren, schoenen en gadgets, vragen wij onze leerlingen zich te buigen over de langzame, levensbeschouwelijke vragen. Vragen over het leven, de dood, geloven, samenleven en jezelf durven zijn. Het vak is daarmee voor veel leerlingen en collega's duidelijk 'anders' dan de andere vakken, zoals Wiskunde, Duits of Geschiedenis. Het is een prachtig, relevant vak dat veel werkplezier kan opleveren. Het leidt tot mooie gesprekken, leerzame ontmoetingen en persoonlijke groeimomenten, zowel voor de leerling als voor de docent. Docenten GL zijn veelal zeer gedreven en daardoor ambitieus in wat ze met leerlingen willen bereiken. Maar lukt dat ook in de praktijk? Het is van belang om te beseffen dat de meeste leerlingen in het bijzonder middelbaar onderwijs maar één lesuur per week de tijd krijgen voor hun lessen godsdienst of levensbeschouwing, en het vak wordt meestal ook niet in alle leerjaren aangeboden. De realiteit van het lesrooster en de drukte van het schoolleven nopen dus tot praktische keuzes en realiteitszin. Kiezen we voor vakinhoudelijke kennis of toch meer voor socialiserende vaardigheden? Welke werkvormen passen het beste bij welke leerdoelen? Welke rol spelen digitale vaardigheden hierin? Hoe kun je, met zoveel klassen en leerlingen, toch betekenisvol differentiëren? Hoe zet je levensbeschouwelijke beelden effectief in? En hoe toetsen we de voortgang en opbrengsten? Al deze vragen komen aanbod in het derde deel van dit handboek. In deze introductie wordt eerst een beeld geschetst van het werkveld en de praktische belemmeringen waarbinnen docenten GL hun lessen vormgeven. Daarna blikt de tekst vooruit op de inhoud van de daaropvolgende hoofdstukken.

Vrijheid blijheid, maar samen kom je verder

Mede dankzij artikel 23 van de grondwet hebben docenten GL relatief veel vrijheid in de manier waarop ze hun vak vormgeven. Onderzoek door Gerdien Bertram-Troost en Taco Visser laat dan ook zien dat de variatie tijdens deze lessen enorm is (Bertram-Troost & Visser, 2017). Zowel qua onderwerpen en leerdoelen als qua

benaderingswijzen en werkvormen. Deze vrijheid is een groot goed. Het zorgt er, in theorie en vaak ook in de praktijk, voor dat het vak GL op elke school is toegesneden op de relevante schoolcontext en aanbiedt wat de leerlingen nodig hebben. En bij geen ander vak is de aansluiting bij het type leerling zo essentieel als bij Godsdienst en Levensbeschouwing. Maar deze diversiteit kan ook een struikelblok zijn in de kwaliteitsbewaking en professionalisering van het vak. Op veel scholen is de sectie GL klein. In een kwart van de scholen bestaat ze maar uit één of twee docenten. Ongeveer een derde van de GL docenten gebruikt een eigen methode en 80% van alle docenten gebruikt vaak tot zeer vaak eigen materiaal naast de gebruikte lesmethode[1]. Dit is enerzijds een verrijking. Het zorgt ervoor dat docenten zich de stof echt eigen maken en kunnen werken met materialen die relevant en actueel zijn. Maar het kan er ook voor zorgen dat honderden docenten steeds opnieuw, en vrij op zichzelf, het pedagogische en didactische wiel moeten uitvinden en maar moeizaam gebruik kunnen maken van ontwikkelingen en inzichten van vakgenoten in het land.

Er bestaan een paar kanalen om professioneel in contact te komen met docenten GL buiten de eigen school. Sommige scholenkoepels bieden de mogelijkheid voor GL docenten van gelieerde scholen om af en toe over de muren heen met elkaar samen te werken. Breder toegankelijk zijn landelijke studiedagen, van bijv. onderwijs vereniging Verus of de docentenvereniging VDLG. Ook is er sinds 2012 een Facebookgroep waar tegenwoordig zo'n 260 docenten GL-lesmateriaal, stageverzoeken en andere vragen op ad hoc basis met elkaar delen. Een meer langetermijn-project op het gebied van professionele samenwerking is het opstellen van een landelijk curriculum GL door het Landelijk Expertise Centrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO). In het kader hiervan heeft de docentenvereniging VDLG in 2017 en 2018 op verscheidende regionale bijeenkomsten met docenten GL uit allerlei schooltypen gebrainstormd over de kerndoelen en inhouden van het vak. Het was verfrissend om met docenten van allerlei pluimage over het vak te praten en eens holistisch de gewenste vaardigheden, onderwerpkeuze en leerdoelen tegen het licht te houden. Wat tijdens deze bijenkomsten op viel is dat men inderdaad op het eerste gezicht vooral stuit op verschillen. Werk je vooral persoonsvormend of meer kennisgericht? Blijf je dichtbij de schoolidentiteit of ga je meer op zoek naar de "ander"? Leer je binnen het klaslokaal of juist op excursie? Werk je lekker digitaal en vernieuwd of leer je jouw leerlingen de oude boeken en schilderijen koesteren? Werkt de klas volgens een strak plan of volg je vrij de behoefte van de leerling? Is het godsdienst of levensbeschouwing? Gemakkelijk loop je vast in discussies over terminologie en vergezichten. Toch blijkt in de praktijk dat de tegenstellingen niet zo sterk zijn als ze in theorie soms lijken. Vormende opdrachten veronderstellen wel degelijk vakinhoudelijke kennis. Digitale opdrachten worden ontwikkeld met gebruik prachtig historisch beeldmateriaal en gedigitaliseerde klassieke teksten. Zeker als je kijkt naar de levensbeschouwelijke competenties van leerlingen blijken er meerdere wegen naar Rome te leiden.

1 Ter vergelijking, onderzoek onder vo biologie docenten laat zien dat zij eigenlijk altijd een methode van een uitgeverij gebruiken en zich daar sterk door laten leiden. Soms wordt er wel eigen materiaal naast deze methode gebruikt, maar over het algemeen hebben de docenten "te weinig tijd, interesse, vaardigheid of durf om eigen materiaal te ontwikkelen of ze zijn zich niet voldoende bewust van de ruimte die er is voor het maken van eigen keuzes, met name bij de SE-onderdelen" (SLO Vaksectie Natuur & Techniek, 2017).

Ervaringen in het klaslokaal

Zelf werkt ondergetekende, opgeleid als religiewetenschapper, in een vaksectie samen met een theoloog en humanistisch filosoof. De hierboven genoemde vragen komen door deze variatie aan achtergronden inderdaad gemakkelijk bovendrijven in sectievergaderingen, maar dit zorgt juist voor verdieping en verrijking van onze lespraktijk. De één verzorgt goed onderlegde werkvormen ten behoeve van ethische vorming van bovenbouwleerlingen, de ander weet meer over islamitische stromingen of radicaliseringsprocessen. En door de kennis en kunde van onze theoloog maken we gebruik van de brede inzetbaarheid van Bijbelverhalen in het klaslokaal. Benaderd met een meer symbolische bril en voorzien van de juiste werkvorm lukt het om een relatief ongodsdienstige 2havo klas op het puntje van hun stoel te krijgen voor bijvoorbeeld de broederstrijd van Abel en Kain of het nieuwe, eenzame begin van Abraham. En als leerlingen deze verhalen daarna in verband brengen met hun eigen leven, keuzes en moeilijkheden, is het lesdoel dubbel en dwars bereikt.

De gestelde spanning tussen aandacht voor vakkennis of persoonlijke vorming is voor een goede docent ook anders te bezien. Beide aspecten van het vak kunnen elkaar ondersteunen en versterken. De lespraktijk laat zien dat vakkennis onontbeerlijk is om tot de ontwikkeling van eigen levensbeschouwelijke groei te komen. Andersom beklijft vakkennis niet als deze niet verbonden wordt met zaken die voor leerlingen van wezenlijk belang zijn. Vakkennis maakt een diepgang mogelijk die de gemiddelde leerling niet zomaar vanuit zichzelf bereikt. Een mooi voorbeeld hiervan is de ervaring van Soufian, een vertwijfelde havo-brugklasser die aarzelde over hoe hij zijn identiteit onder woorden moest brengen. Hij was duidelijk trots op het islamitische geloof van zichzelf en zijn Marokkaans-Nederlandse familie, maar hij wilde niet dwingend overkomen naar zijn niet religieuze Surinaamse vriendje en zich in een vrij witte

klas ook duidelijk onderscheiden van de IS-figuren op tv. In een les waarin we keken naar het verschil tussen ‘orthodox’ en ‘liberaal’ klaarde zijn gezicht op. ‘Dat is het, mevrouw! Ik ben een liberale moslim’. Dit is groei voor hemzelf maar ook voor de klas. Want sinds dit moment deelt hij veel meer over zichzelf en zijn geloof, wat bijdraagt aan het interreligieus leren van zijn klasgenoten.

Ook niet-religieuze leerlingen hebben behoefte aan vocabulaire en nuance om zichzelf en anderen te kunnen begrijpen. In een les over de diversiteit aan godsbeelden blijken een aantal leerlingen tot hun eigen verbazing spiritueel toch nauwer verwant aan bepaalde mystieke visies dan ze hadden verwacht. In een opdracht over de vijf pilaren van de islam analyseren 3havo leerlingen van elke pilaar het achterliggende spirituele doel en bekijken ze vervolgens in hoeverre zij in hun leven bezig zijn met zaken als liefdadigheid, overgave en discipline. Het leren openstaan voor andere zienswijzen en het toetsen van eigen denkbeelden, dat zijn doelen die veel GL docenten in hun lessen hebben. Niemand hoeft van gedachten te veranderen, maar je hebt op z’n minst jouw argumenten verdiept en tegen het licht gehouden.

Werkvormen en docentenrollen

Met zulke ambitieuze leerdoelen kun je als docent wel wat hulp gebruiken op het moment dat je in de drukke schoolcontext aan de slag gaat. Het derde deel van dit handboek biedt praktische handvatten voor de dagelijkse praktijk van de GL docent. Het eerste hoofdstuk gaat over leeractiviteiten: werkvormen en interreligieus leren. Dat hiermee begonnen wordt past bij bevindingen uit het al eerdergenoemde onderzoek van Bertram-Troost en Visser (2017). Docenten GL zien als hun belangrijkste rollen: het kritisch bevragen van de vakinhoud, het begeleiden van levensbeschouwelijke gesprekken tussen leerlingen en het stimuleren van dialoog over levensbeschouwelijke verschillen.

In dit praktijkgerichte deel beschrijft Juna Hein de verschillende soorten werkvormen en beschouwt zij daarna hun specifieke nut voor de bijzondere leerdoelen van levensbeschouwelijk leren en morele vorming. Ze sluit af met een aantal uitgewerkte werkvormen die een docent desgewenst zo zou kunnen overnemen in haar of zijn eigen curriculum. Kees Hamers staat daarna stil bij interlevensbeschouwelijk of dialogisch leren. Wat is interlevensbeschouwelijk leren, waarom is het zo lastig en hoe kun je het in de GL-lessen vormgeven? Hamers presenteert een diepgravende en uitgewerkte schrijfopdracht als voorbeeld van hoe het dialogisch leren in de praktijk gestimuleerd kan worden.

Het onderwerp van het hoofdstuk over de rollen van de leraar (Hoofdstuk 31), zou volgens mij door leerlingen als eerste genoemd worden. Als je jongeren in het voortgezet onderwijs vraagt wat iemand tot een goede docent maakt zeggen zij veelal dat een docent vooral ‘relaxed’ moet zijn. Deze uitspraak kan in eerste impressie gemakzuchtig over komen, maar over het algemeen bedoelen leerlingen hiermee: een docent die vriendelijk, redelijk, betrouwbaar en rechtvaardig is. Er wordt niet gevraagd om vriendschap, maar wel om leiderschap met een menselijke maat. Je kunt nog zo’n prachtige didactisch verantwoorde les hebben gemaakt, maar als leerlingen angst hebben voor elkaar of voor jouw onvoorspelbare of onaardige gedrag, dan zal er weinig van het leren terecht komen. Elke docent met een beetje ervaring zal je dus vertellen dat er bij het ontwerpen van een les meer afwegingen te maken zijn dan enkel de keuzes omtrent vakinhoud en werkvormen.

Het hoofdstuk van Jojanne Kemman over docentenrollen biedt een kader hoe je hier als docent over na kan denken. Er zijn verschillende modellen als het gaat om docentenrollen, variërend van 6 tot 12 rollen en met verschillende handelingsactiviteiten en verantwoordelijkheden voor de docent. Globaal dienen deze modellen hetzelfde doel. De docentenrollen helpen de docent reflecteren en keuzes maken over de inrichting van hun lessen en de omgang tussen docent en leerling. Hoe ben je een goede gastvrouw/heer voor de diversiteit aan leerlingen in jouw klassen? Welk gedrag modeleer jij zelf als voorbeeldgedrag? Hoe bewaak je het leerklimaat en de sociale veiligheid? Hoe stimuleer je dat leerlingen fouten durven maken? En hoe sluit je een les effectief af? In haar theoretische kader onderscheidt Kemman twaalf rollen voor de GL docent. Daarna biedt ze ook een didactische uitwerking waarmee je als docent kunt kijken waar deze rollen in jouw lessen naar voren komen.

Analoog of digitaal: didactiek bij het lesmateriaal

In het hoofdstuk over leeractiviteiten (Hoofdstuk 30) gaat het over de materialen waar leerlingen mee werken. Tegenwoordig is er wat dat betreft van alles mogelijk, maar door praktische overwegingen wordt er van de enorme rijkdom vaak nog onvoldoende gebruik gemaakt. Zoals gezegd gebruikt een groot deel van de GL docenten in Nederland eigen materiaal[2]. Dit biedt kansen en valkuilen. Daarnaast ervaren veel docenten de praktische belemmering dat je als docent soms niet in een passend lokaal wordt ingeroosterd. Zo geef je het ene uur les over het jodendom in een

2 Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 27 Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid.

biologielokaal, het volgende uur buigen leerlingen zich over een ethisch dilemma in een wiskundelokaal. Men mist dan een prachtige menorah, boeken met verdiepende informatie, een Koran of een doosje wierrookstokjes. Natuurlijk, soms zijn er attributen die zo belangrijk zijn dat je ze speciaal van lokaal naar lokaal meezeult, maar daar zit natuurlijk een grens aan. Gelukkig biedt het internet en het digibord of de beamer tegenwoordig juist weer enorme kansen.

Gemakkelijk tovert de docent prachtige schilderijen van Lourens Alma Tadema of Rembrandt op het bord. Het mag dan 2020 zijn, er gaat niets boven een spannend verhaal, verteld in een donker lokaal aan de hand van klassieke schilderijen geprojecteerd op het bord. Leerlingen smullen hiervan op zijn tijd. Het projecteren van online gevonden afbeeldingen is natuurlijk maar een miniem deel van de onlinemogelijkheden waar ons vak van kan profiteren. Van belang hiervoor is dat docenten zich scholen in de specifieke vakdidactiek die bij deze nieuwe mogelijkheden hoort. Digitale mogelijkheden zijn een middel en geen doel op zich in ons vak. Lennart Becking (Hoofdstuk 30.1) laat zien waar je rekening mee moet houden als je werkt met digitale middelen in de GL les. De GL docent is niet alleen pedagoog en vakdidacticus, maar er worden in deze context ook eisen gesteld aan ICT-kennis en -vaardigheden. Daarnaast legt Beckings uit hoe je jouw gebruik van ICT in kaart kan brengen aan de hand van een model van Puentedura, bestaande uit vier niveau's van integratie van digitale technologie in de lessen. Dit geeft meer inzicht in het nut van de digitale mogelijkheden. Voor elk niveau in dit model geeft Beckings een aantal praktische voorbeelden van lesplannen, apps en websites en hoe deze te gebruiken voor GL-leerdoelen. Het enthousiasme van Becking werkt aanstekelijk.

Zoals bij elke technologische verandering zijn er innovators en early adopters die enthousiast met een nieuwe technologie aan de slag gaan, maar er zijn ook achterblijvers en 'laggards'[3] die sceptisch of ronduit anti-ICT zijn. Deze groepen bestaan er ook onder ons GL docenten. En ook hierin geldt weer dat het opzoeken van collega's en het delen van ervaringen van cruciaal belang is. Beren op de weg kunnen worden weggenomen door bij elkaar in de keuken te kijken en gebruik te maken van het werk dat deze early adopters en innovators al gedaan hebben. Je hoeft niet zelf het wiel uit te vinden. Op het gebied van ICT-gebruik kan het begeleiden van een docent in opleiding bijvoorbeeld een bijzonder leerzame ervaring zijn voor een ervaren docent. Voor het opdoen en herhalen van vakkennis bieden digitale werkvormen, zoals het werken met Learnbeat of Kahoot, zeker meerwaarde. Het zet de leerling zelf actief aan het roer en de variatie aan mogelijkheden motiveert hen. Maar voor het oefenen met een levensbeschouwelijk gesprek of het ervaren van een ritueel zullen we, naar mijn mening, toch vooral op de analogie en fysieke werkvormen blijven steunen. Maar wie weet, wellicht is deze visie op ten duur achterhaald als we in de toekomst met leerlingen, met behulp van virtual reality-brillen, tijdens de les op pelgrimstocht kunnen gaan.

Naast de digitale didactiek is er in dit handboek aandacht voor beelddidactiek. In een cultuur die steeds meer van tekst naar beeld verschuift, en waar leerlingen liever foto's en filmpjes bekijken dan teksten lezen, is het van essentieel belang dat docenten op de hoogte zijn van de didactiek die hoort bij het gebruik van beeldmateriaal in de lessen. Joël Valk (Hoofdstuk 30.1) schetst eerst een theoretisch kader en geeft daarna een didactische uitwerking voor het gebruik van religieus beeldmateriaal in de lespraktijk. Aan de hand van Valk's methode, bestaande uit vier vragen, kun je als docent een religieus beeld samen met jouw leerlingen doorgronden en van relevante historische en actuele context voorzien. Hiermee bereik je meerdere leerdoelen ineen. Leerlingen doen kennis op van de religieuze stroming, de beeldcultuur die daarbij hoort en zien hoe deze in de hedendaagse cultuur beleefd wordt. Daarnaast leren jongeren in oefeningen als dezen hun oordeel uit te stellen, ze moeten zich verdiepen in iets dat ze vaak in eerste instantie 'vreemd' of 'saai' vinden, maar dat dan toch leerzaam, begrijpelijk of interessant blijkt te zijn.

Ruimte voor de eigenheid van de leerling

Docent GL hebben vaak veel leerlingen omdat ze klassen maar een of twee keer per week lesgeven. Wellicht dat dit een van de redenen is dat we over het algemeen nog niet voorop lopen in de differentiatie trein die al een flinke tijd door onderwijsland gaat. Ondergetekende heeft ook wel eens verzucht dat een docent toch niet van al haar 500 leerlingen kan onthouden wat ze allemaal voor specifieke noden hebben? Nee, natuurlijk niet. Maar dat wordt ook niet van de docent verwacht als het gaat om differentiatie. Jos de Pater (Hoofdstuk 31) legt precies uit wat dat wel en niet inhoudt en hoe een docent met een beetje voorbereiding de lessen effectiever kan inzetten Effectiever voor zowel de leerling als de docent.

3 Docenten die als eerste nieuwe digitale werkvormen ontwikkelingen vallen onder de categorie 'innovators'. Docenten die al vroeg de innovators volgens noemen we 'early adopters'. Deze twee groepen vormen, volgens een algemeen model voor verspreiding van technologische ontwikkeling van Everett Rogers, meestal zo'n 15% van een populatie. Ongeveer de helft van een populatie bestaat uit achterlopers en achterblijvers 'late majority' en 'laggards'.

Met differentiatie biedt je ruimte voor de eigenheid van de leerling. Eigenheid die er is, of je er nou rekening mee houdt of niet. Door hier ruimte aan te geven en keuzes aan te bieden kun je weerstand omzetten in motivatie. Het is van belang te beseffen dat differentiatie meer is dan rekening houden met verschillen. Dit laatste doen docenten elke dag. De ene leerling mag wel even op de gang rustig zelf iets uitwerken, de andere leerling kan die vrijheid niet aan en mag dit daarom niet. De ene leerling moet je flink aanmoedigen en ondersteunen en de andere leerling moet je juist met een hoog gesteld einddoel lekker zelf laten puzzelen. Maar ad hoc aanpassingen zijn nog geen differentiatie. Jos de Pater bekijkt vier manieren van differentiëren en buigt zich per manier ook met een kritische blik over de vraag in hoeverre het vak GL zich hiervoor leent. Niet alles wat qua differentiëren kan is voor GL docenten nuttig, maar een aantal manieren bieden zeker een verbetering van de lespraktijk. En in een vak waarbij de meerderheid van de docenten aangeeft dat ze willen dat leerlingen leren openstaan voor anderen is het wellicht goed dat docenten open staan voor de eigenheid van hun leerlingen.

Het ontwerpen van een les of toets

Marco Otten onderzoekt (Hoofdstuk 32) wat er nodig is om van een specifieke godsdienstpedagogische visie te komen tot het ontwerpen van praktisch uitvoerbare lessen gestoeld op deze visie. Startend vanuit de drie pedagogische visies: *learning into*, *learning about* en *learning from,* werkt Otten naar een model toe dat de docent helpt zijn of haar lessen te ontwerpen in lijn met een van deze drie zienswijzen. Voorop staat dat een les doelgericht moet zijn, de leerlingen moet activeren en voldoende differentiatie en samenhang moet bieden zodat het voor de leerlingen goed te volgen is. Ook het op tijd ontvangen van feedback op het leerproces is van belang. Kijkend naar deze kwaliteitseisen komt Otten uit bij het schema ‘Leren en ontwerpen’ van Cees de Munnik en Kees Vreugdenhil. Tijdens een les, ontworpen aan de hand van dit schema, beweegt de leerling heen en weer tussen het vergaren van informatie, het beleven van subjectieve mening of ervaring en het toepassen van deze twee zaken in een nieuwe praktische context. Door de lesplanning in deze drie kolommen te conceptualiseren ontstaat er duidelijker inzicht bij welk aspect van de les het zwaartepunt ligt. Zo kan de docent beter in kaart brengen of de lessen passen bij de eigen godsdienstpedagogische visie.

Met stimulerende lessen, passend bij de godsdienstpedagogische visie van de school, voorzien van effectieve werkvormen, kom je als docent een heel eind met jouw leerlingen. Maar hoe ver kom je eigenlijk precies? Om te weten wat al het ontwikkelen van lessen oplevert is het van belang om feedback in te winnen. Hiervoor gebruikt een docent toetsingsvormen, formatief dan wel summatief. Deze toetsingsvormen geven feedback aan de leerling over zijn of haar leerproces, maar dienen ook om de docent te informeren over de effectiviteit van het lesaanbod. Deze toetsingsvormen kunnen heel kleinschalig zijn, met even een paar vragen op het bord of in een Kahoot tegen het einde van de les. Ze kunnen ook grootschalig zijn bestaande uit een zwaarwegende repetitie aan het einde van een lessenserie of een afgerond werkstuk over een onderzoeksvraag. In het hoofdstuk over Toetsen en beoordelen, biedt Jos de Pater handvatten aan docenten om effectief de voortgang van leerlingen te toetsen. Eerst wordt de taxonomy van Bloom behandeld samen met de verschillende beoordelingscriteria die daaruit voortvloeien. De Pater staat relatief kort stil bij het toetsen van cognitieve vaardigheden, maar wijdt daarna wat langer uit over het toetsen van vakspecifieke vaardigheden. In het hoofdstuk worden belangrijke kwaliteitscriteria benoemt waar een goed toetsingsinstrument aan moet voldoen. Een toetsingsvorm moet namelijk representatief, betrouwbaar, valide, specifiek, contextueel en selectief zijn. In de praktijk is goed zichtbaar dat leerlingen inderdaad zeer snel gedemotiveerd raken als ze getoetst worden op een manier die niet aansluit bij de lesactiviteiten en geen betrouwbaar inzicht biedt in hun kunnen. Wat betreft de vakspecifieke vaardigheden benadrukt De Pater dat het hier gaat om hogere vormen van leerprocessen dan bijvoorbeeld ‘reproductie’ en ‘vergelijken’. Meer omvangrijke toetsingsvormen zoals het door de tijd heen aanleggen van een levensbeschouwelijk portfolio, het beoordelen van groepswerk en het aanleren van verschillende communicatieve vaardigheden dienen in dit hoofdstuk als voorbeelden hiervan.

Inspiratie voor docenten

Zoals in dit handboek duidelijk wordt onderwijst de GL docent een prachtig en relevant vak. Een vak dat ruimte biedt aan belangrijke levensvragen en de daarbij behorende vakkennis en waar leerlingen de tijd mogen nemen om zichzelf en de ander beter te leren kennen. Toch gaat het leven van een GL docent niet over rozen. Door stroperige vergadermiddagen, stapels nakijkwerk, pestincidenten of anderszins grof gedrag van leerlingen of ouders, kun je als docent aardig leeglopen. Een succesvolle les of een waardevolle interactie met leerlingen of collega’s werkt dan inspirerend en daarmee kun je als docent jouw batterij weer opladen. Als docentenvereniging VDLG merken we dat docenten daar ook specifiek voor komen als ze onze jaarlijkse studiedag bezoeken: vakdidactische en pedagogische inspiratie en contact met collega’s van andere scholen om ervaringen uit te wisselen.

Na het lezen van dit handboek, en specifiek dit laatste hoofdstuk, kun je straks als docent weer met frisse moed en inspiratie jouw lespraktijk tegemoet treden. Sommige collega's vinden het fijn om, eenmaal getroffen door nieuwe inzichten, direct het roer om te gooien. Terwijl anderen liever rustig één aspect per periode weloverwogen bijschaven. Misschien wil je komend schooljaar wel de toetsingsmomenten verbeteren, wil je meer werk maken van het interreligieus leren of kies je liever voor het implementeren van een digitale didactiek? Het is de kunst om als docent het overzicht te bewaren van alle belangen die er in jouw onderwijssituatie spelen en dan te kiezen voor de meest relevante verbeteringen. Een verbeterslag waar jouw leerlingen enthousiast van worden, maar waar je vooral zelf ook enthousiast van wordt of blijft. Het is van cruciaal belang om als docent jouw eigen enthousiasme voor het vak te blijven voeden. Gebruik daarvoor dit handboek, jouw collega's op school en in het land, en hopelijk vooral ook jouw leerlingen. Veel plezier gewenst met ons mooie vak.

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

SLO Vaksectie Natuur & Techniek. (2017). *Natuurwetenschappelijke vakken: Vakspecifieke trendanalyse 2017* (rapport). Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Geraadpleegd van: https://slo.nl/publicaties/@4593/vakken-vakspecifieke/

Leeractiviteiten en werkvormen

29. Het gebruik van werkvormen bij het vak Godsdienst/Levensbeschouwing

Juna Hein

Tell me and I will forget,
Teach me and I may remember,
Involve me and I learn.

Bovenstaande quote, toegedicht aan Benjamin Franklin (al zijn de meningen over de authenticiteit ervan verdeeld), kan worden gezien als een pleidooi voor het gebruik van activerende werkvormen. Gebruik maken van activerende werkvormen in de les maakt dat deze les afwijkt van de traditionele vorm van lesgeven waarin de docent spreekt en de leerlingen luisteren.

Belang van werkvormen in het algemeen

Er zijn verschillende soorten werkvormen. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de instructievorm, interactievormen, opdrachtvormen, samenwerkingsvormen en spelvormen. Hieronder licht ik ze een voor een toe.

Instructievorm

Deze vorm is docentgestuurd en sterk leerstofgericht. De instructievorm wordt ook wel aanbiedende werkvorm of voordrachtsvorm genoemd.

Interactievorm

Een interactievorm zorgt voor gesprek tussen leerlingen, eventueel onder leiding van docent. Deze vorm wordt ook wel discussievorm genoemd. Hierbij is het met elkaar praten of discussiëren het doel. Leerlingen leren zo onder andere overleggen, samenwerken en samen besluiten nemen, en hebben de mogelijkheid om ervaringen, informatie of vragen uit te wisselen.

Opdrachtvormen

Bij deze vormen krijgen leerlingen een bepaalde taak, waarmee ze zelfstandig aan de slag kunnen of in groepsverband. Er kan aanspraak op hun creativiteit worden gedaan. Bij deze vorm is de weg net zo belangrijk als het doel: hoe de leerlingen aan kennisverwerving doen tijdens de uitvoer is even belangrijk (zo niet belangrijker) dan het resultaat van de opdracht.

Samenwerkingsvormen

Bij deze vormen speelt het samenwerken in een groep de belangrijkste rol, het gaat om gezamenlijke kennisontwikkeling: om het leren van, aan en met anderen. De leerlingen krijgen in groepjes een duidelijke opdracht met een gezamenlijk doel en ontwikkelen een werkwijze die leidt tot een oplossing van het probleem of het beantwoorden van een vraag.

Spelvormen

Bij spelvormen wordt ervaringsleren benadrukt. Leerlingen leren door persoonlijke betrokkenheid, verwerking en toepassing van kennis. Het idee is dat kennis, inzicht, vaardigheden en competenties vanuit het spel in het dagelijks leven doorwerken. In dit hoofdstuk zal de nadruk liggen op de samenwerkingsvormen, en is er het minst aandacht voor de instructievorm. Deze laatste vorm zal, door de docentgestuurdheid ervan, minder aanzetten tot het actief leren van de leerlingen[1]. Hierbij moet wel worden genoemd dat een lesopzet meerdere werkvormen kan bevatten, waaronder ook de instructievorm, bijvoorbeeld bij de uitleg van een opdracht. Maar de instructievorm als lesvullende activiteit, waarbij leerlingen vrijwel alleen luisteren, is niet wat bedoeld wordt met 'activerende werkvormen' (Hoogeveen & Winkels, 2011). Leren door luisteren is voor veel leerlingen niet de meest effectieve manier van kennis opnemen. Door te oefenen wordt het leren al effectiever maar de meeste kennis beklijft toch het wanneer de leerlingen zelf met de informatie aan de slag gaan, bijvoorbeeld door zelf te bewerken, te beargumenteren, te herformuleren of toe te passen (Ebbens & Ettekoven, 2013).

Samenwerkend leren is een vorm van leren die leerlingen helpt met het integreren van kennis. Zij moeten hardop hun vragen en ideeën formuleren en deze vergelijken met anderen. Dit verwoorden wat je weet is aantoonbaar effectiever dan stil voor jezelf leren (Ebbens & Ettekoven, 2013). Een goede reden dus om samenwerkend leren te incorporeren in de lessen levensbeschouwing en godsdienst.

Om van samenwerkend leren te kunnen spreken moet er aan de volgende voorwaarden voldoen:

- Alle leerlingen kunnen deelnemen.
- Leerlingen werken aan een collectieve taak.
- De opdracht is helder.
- De leerlingen kunnen de taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent (Ebbens & Ettekoven, 2013).

Belang van werkvormen bij levensbeschouwing

Jensen (2017) spreekt over het belang van *Religious Education* (RE)[2] dat verder gaat dan lesgeven over, 'learning about', religie. Daarmee verwordt religie namelijk tot een cultureel fenomeen, terwijl er om religie echt te begrijpen ook oog moet zijn voor het 'insidersperspectief'. Volgens Robert Jackson, aangehaald in het artikel van Jensen, is er verbeelding en empathie nodig om religie te kunnen begrijpen. (Jensen, 2017). Leerlingen verbeelding en empathie aanleren is een moeilijke, maar door het gebruik van activerende werkvormen, geen onmogelijke opgave.

Jensen pleit voor 'religious education' gebaseerd op *Religious Studies* (RS) oftewel *RS-based-RE*. Het gaat dus om religieus onderwijs gebaseerd op religiewetenschap. Hij ziet dit als religieus onderwijs dat gegeven wordt vanuit een *breed perspectief* op religie, om zo te voorkomen dat er alleen lesgegeven wordt vanuit het (eventueel religieuze) perspectief van de docent (Jensen, 2017). Het belang dat Tim Jensen hecht aan dit *RS-based-RE* sluit aan bij de insteek van Paul Vermeer (2012). Hij pleit voor een aanpak van religieus-levensbeschouwelijk onderwijs met behulp van metaconcepten, zoals dat ook bij het vak geschiedenis gebeurt: men dient leerlingen te leren denken als religiewetenschappers, net zoals ze bij geschiedenis leren te denken als historici. Om religieuze praktijken te leren kennen moeten leerlingen deze praktijken kunnen observeren, imiteren en bestuderen, zo schrijft Hermans (2003). Maar Vermeer gaat een stap verder en wil de leerlingen de religieuze praktijken laten analyseren als wetenschappers. Het gaat niet alleen om het leren begrijpen van een geïsoleerd beschouwde praktijk, maar om het in context kunnen plaatsen van en vergelijkingen kunnen maken met deze religieuze praktijk. Net als een historische gebeurtenis staat een religieuze praktijk nooit op zichzelf en ze moet dus ook niet als zodanig worden bekeken.

Ook Markus Davidsen (2016) pleit voor een afscheid van de wereldreligiebenadering en het invoeren van een vak als religiekunde waarin leerlingen religieuze fenomenen en processen kritisch leren analyseren, zodat ze leren begrijpen hoe religie werkt, als sociaal en sociaal-cultureel fenomeen.[3] Hij stelt daarbij dat leerlingen minder

1 Zie ook Deel 1 Hoofdstuk Levensbeschouwelijk leren.

2 Voor ons doel te vertalen naar onderwijs Godsdienst/Levensbeschouwing.

3 Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 21 Religiewetenschappelijk leren

specifieke kennis hoeven op te doen van de wereldreligies (met uitzondering van christendom en islam), omdat ze over het *verschijnsel* religie zouden moeten leren, niet over elke specifieke religie op zich. Leren vanuit deze visies op religieus en levensbeschouwelijk onderwijs, vraagt veel van de leerlingen en is zonder het gebruik van activerende werkvormen moeilijk te realiseren. Met de onderwijsvisies van o.a. Jensen, Vermeer en Davidsen in het achterhoofd is daarom het gebruik van activerende werkvormen een must voor het verzorgen van lessen G/L.

Opbouwen en toetsen van het doel van een werkvorm

De leerdoelen die de docent voor de leerlingen voor ogen heeft, zijn bepalend voor de te gebruiken werkvorm. Dit kunnen leerdoelen zijn die verder gaan dan alleen kennis vergaren of praktische vaardigheden opdoen. Ook Jensen (2017) en Vermeer (2012) geven beiden aan dat activerende werkvormen belangrijk zijn voor het geven van lessen G/L, maar, stellen zij, daarbij moet tevens in ogenschouw worden genomen of de werkvormen passend zijn voor de leerdoelen die de docent van tevoren stelt. Als docent kies je immers bewust voor een bepaald leerdoel en ontwikkel je daar een werkvorm voor. Het is dan ook belangrijk om te controleren of de leerlingen dit leerdoel ook echt behaald hebben of dat er meer nodig is, een andere werkvorm of meer uitleg of oefening. Het toetsen van een leerdoel is dus van belang, zowel formatief of summatief.[4]

Bij een vak als G/L is het echter moeilijker bepaalde leerdoelen te toetsen dan bij een vak als wiskunde of aardrijkskunde. Het gaat immers niet alleen over feiten en vaardigheden, maar juist ook over attitudes. Deze laten zich in een schriftelijke toets moeilijk bewijzen. De vraag is dus hoe een docent hier toch op kan beoordelen. Jos de Pater (2013) verwijst naar de taxonomie van Hannah en Michaelis waarin de verschillende leerprocessen waar leerlingen in het vak G/L mee te maken krijgen, worden beschreven en gecategoriseerd (zie tabel 1, De Pater, 2013). Met deze taxonomie (door De Pater in Nederlandse termen vertaald) als instrument, kan een docent G/L verschillende niveaus in cognitieve processen, vaardigheden, en gedrag en waarden herkennen en hierop beoordelen. Bij het niveau van cognitieve processen gaat het – van onder tot boven in de figuur – om de mate van complexiteit die steeds stijgt, bij vaardigheden om de mate van zelfstandigheid waarin deze worden uitgevoerd, en bij gedrag en waarden om de mate van inzet die een leerling laat zien.

4 Zie Deel 3 Hoofdstuk 36 Toetsen en beoordelen.

Tabel 1: Taxonomie van Hannah en Michaelis, vertaald door Jos de Pater (2013, p. 3)

Cognitieve processen	Vaardigheden	Gedrag en waarden
Evalueren	Improviseren	Integreren
Voorspellen		
Hypothetiseren	Toepassen	Voorkeur aangeven
Synthetiseren		
Analyseren	Beheersen	Aanvaarden
Afleiden		
Generaliseren	Modelleren/patroon aanbrengen	Opvolgen (van bijv. instructies)
Classificeren/ordenen		
Vergelijken		
Interpreteren	Nadoen	Reageren
Observeren	**Gegevens verzamelen**	**Herinneren**
	Basisniveau	

De docent kan vanuit deze taxonomie ook werken aan de opbouw van vaardigheden en attitudes van leerlingen. De taxonomie laat zien dat leerlingen het hoogste niveau hebben bereikt als zij kunnen evalueren, improviseren en waardevol gedrag kunnen integreren. Niettemin moet er veel voorwerk gedaan worden, voordat leerlingen vanaf het basisniveau dit hoogste niveau bereikt hebben en in staat zijn zelfstandig na te denken over dingen die zij van waarde achten, en zij die waarden ook actief in hun leven integreren. Dit zou je kunnen zien als de hoogste vorm van morele ontwikkeling. Het is voor de docent van belang dit groeiproces te begeleiden met werkvormen die elk onderdeel in de taxonomie ondersteunen en dit vervolgens steeds te toetsen, zodat duidelijk is waar de leerlingen zich bevinden in hun ontwikkeling, en er met een volgende werkvorm aan een volgende stap in die ontwikkeling gewerkt kan worden.

Werkvormen rond morele vorming

Met bovengenoemde taxonomie heeft de docent een handvat om steeds uitdagendere werkvormen te ontwikkelen die de leerlingen steeds verder doen groeien in hun morele ontwikkeling. Het is echter ook belangrijk dat een docent weet welke elementen in zo'n werkvorm nodig zijn om deze morele ontwikkeling te stimuleren. Schuitema, Ten Dam en Veugelers (2003) hebben in hun onderzoek uitgezocht welke onderwijsstrategieën geschikt zijn voor het stimuleren van de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen. Zij noemen de volgende elementen die geschikt zijn voor moreel en sociaal onderwijs: probleemgericht leren, werken in groepen, discussies/debat, en het gebruik van onderwerpen waarin morele issues, dillema's en waarden

liggen geïmpliceerd. Ik licht deze elementen wat nader toe.

Probleemgericht leren is voor dit thema geschikt omdat het van leerlingen vraagt om samen in groepen te werken aan een bepaald probleem of thema, waarbij ze opgedane kennis direct moeten koppelen aan bestaande kennis. Ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en kunnen dit zelf sturen; hierbij is het aan te raden de leerlingen zelf een onderwerp te laten kiezen.

Het *werken in groepen* stimuleert bij leerlingen het kritisch denken en dwingt hen tot het innemen van verschillende perspectieven: ze moeten actief nadenken en daarbij rekening houden met de mening van anderen. Men kan als werkvorm makkelijk leerlingen in groepen laten werken, maar dat is niet altijd direct gericht op het leren samenwerken. Om dit leerdoel wel te bewerkstelligen, is het belangrijk om samenwerking 'af te dwingen' door na de opdracht het samenwerken te bespreken en te reflecteren op het verloop van de samenwerking en op de kwaliteit van het gezamenlijk afgeleverde werk.

Een leeromgeving als deze vraagt van de docent een egalitaire rol/houding).[5] Een leerdoel als 'kennis van democratie' zal dan makkelijker aangeleerd kunnen worden, omdat leerlingen zich al in een open en democratische omgeving bevinden. Dat leerlingen kennis opdoen over democratie sluit aan bij de theorie van Biesta (2011) dat onderwijs buiten een kwalificerende functie ook een socialiserende functie heeft, waarbij 'nieuwkomers', in de breedste zin van het woord (dus zowel nieuwgeborenen als immigranten), een inleiding krijgen in de belangrijke tradities en praktijken van de Nederlandse samenleving. Het aanleren van kennis over democratie én het in de praktijk ervaren ervan is daarvoor dus ook van groot belang.

Het voeren van *klassengesprekken, dialogiseren of discussiëren* in kleine of grote groepen is volgens Schuitema et al. (2003) essentieel voor het versterken van de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen. Doordat leerlingen genoodzaakt zijn conflicten op te lossen en rekening te houden met elkaars mening, wordt cognitieve morele groei gestimuleerd, maar ook tolerantie, respect en autonomie. Deze gesprekken of discussies hebben de meeste leeropbrengst wanneer er onderwerpen met een morele dimensie worden gekozen. Voor het bevragen van thema's als vooroordelen, morele keuzes, respect en tolerantie kunnen historische thema's als de Holocaust, de Vietnamoorlog of de oorlogen in Irak en Afghanistan worden gebruikt. Hedendaagse situaties of vraagstukken die nu mogelijk ook bij leerlingen leven, zoals klimaatverandering of de kloof tussen arm en rijk, kunnen hen aan het denken zetten over de wereld om hen heen en over democratie (Schuitema et al., 2003).

Dit alles vraagt dus om een scherpe blik van de docent bij het uitwerken en uitvoeren van een werkvorm. De leerlingen simpelweg indelen in groepen is geen garantie voor samenwerkend leren; hiervoor is een controle tijdens en/of na het uitvoeren van de opdracht nodig, zodat duidelijk is dat de leerlingen ook echt samenwerken en niet elk apart een deel uitvoeren. Dan is er immers geen sprake meer van effectief samenwerkend leren (Ebbens & Ettekoven, 2013).

Belang van leerlingpopulatie

De werkvormen die de docent gebruikt, worden dus bepaald door het doel dat de docent heeft. Ze worden echter ook bepaald door het soort religieus onderwijs dat de docent wil geven. Onderwijsmodellen als 'education in religion', 'from religion' en/of 'about religion' vragen om verschillende werkvormen (Grimmit & Read, 1975).

Zo pleiten Carl Sterkens en Chris Hermans (2001) uitgaande van een vorm van interreligieus leren waarbij sprake is van education 'about' en 'from' religion, voor een werkvorm waarin leerlingen gestimuleerd worden te werken aan een religieus polyfone (meerstemmige) identiteit. Deze identiteit zien Sterkens en Hermans als voorwaarde voor het aangegaan van een interreligieuze dialoog. Een religieuze polyfone identiteit is dynamisch, open en flexibel. Om deze identiteit te ontwikkelen, bedachten Sterkens en Hermans een werkvorm waarin groepen leerlingen hun eigen traditie en de traditie van de ander moeten onderzoeken, maar daarbij ook het perspectief van de ander moeten innemen. Ze moeten dan bijvoorbeeld als christen naar het christendom kijken en naar de islam, maar zich ook verplaatsen in een moslim en vanuit dat perspectief naar de islam en het christendom kijken.

Dit is een mooie manier om de mogelijkheid van een interreligieuze dialoog te stimuleren, maar kan alleen worden uitgevoerd in een klas met (vrijwel) alleen religieuze leerlingen die goed geworteld zijn in hun eigen religieuze traditie. Dit is zeker niet in elke klas het geval, en deze werkvorm kan daarom niet in elke klas worden ingezet. Hier blijkt hoe belangrijk het is dat de docent altijd rekening houdt met de eigen doelgroep en leerlingpopulatie wanneer er werkvormen worden ingezet.

5 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk Rollen van de docent GL

Van theorie naar praktijk

Een theorie die in principe wel in elke klas kan worden ingezet is die van Jackson (1999). Robert Jackson breekt in zijn Warwick RE-project een lans voor het gebruik van het insidersperspectief. Zijn model voor *interpretive approach* beoogt de interactie tussen de (verschillende) religieuze en niet-religieuze tradities te stimuleren en houdt expliciet rekening met de diversiteit tussen en binnen religies. Hij geeft daarbij aan dat het belangrijk is dat leerlingen leren over andere religieuze tradities (Jackson spreekt liever niet over religies alsof het iets onveranderlijks betreft) of de eigen religieuze traditie door de ogen van iemand die zich bevindt binnen die religieuze traditie. Daarbij moet echter ook duidelijk worden gemaakt dat een individu behalve in een religieuze traditie ook in een culturele/sociale groep staat (een "membership group"). Deze groep bepaalt ook mede de identiteit van een individu, net zoals een religieuze traditie dat mede doet (Jackson, 1999).

Het is voor leerlingen belangrijk om te snappen dat iemand die zich identificeert als horend bij een religieuze traditie, niet deze traditie vertegenwoordigt. Je kan dus niet een christelijk persoon uitnodigen om te komen praten over "het christendom", enkel over hoe deze persoon zijn/haar religie beleeft en uitdraagt. Hetzelfde geldt voor een bezoek aan een gebedshuis: een synagoge bijvoorbeeld is ook niet de plek waar "het jodendom" wordt beleden, maar je kan laten zien hoe deze plek voor sommige mensen die horen bij de joodse traditie een rol speelt in hun leven en geloof.

Jackson geeft aan dat hij met zijn lesmethode steeds probeert om algemene thema's te gebruiken in verhalen zodat deze thema's ook bij de leerlingen worden herkend en zij zich beter kunnen verhouden tot het verhaal (Jackson, 1999). Dit is ook een belangrijk handvat om te gebruiken bij de gastlessen of excursies. Laat een gastspreker een of meerdere thema's aandragen die herkenbaar zijn voor alle leerlingen (religieus of niet), zoals familie, goed en kwaad, feest vieren, rouw/verlies, vriendelijk zijn voor anderen. Op deze manier kan de leerlingen zich beter herkennen in en verhouden tot het verhaal van de gastspreker. Deze thema's kunnen ook in de gebedshuizen aan bod komen.

Om te laten zien dat de "membership group" ook een belangrijke rol speelt binnen een religieuze traditie, zouden meerdere gastsprekers van dezelfde religieuze traditie maar uit verschillende "membership groups" kunnen worden ontvangen, of verschillende gebedshuizen behorende bij een religieuze traditie kunnen worden bezocht. Zo wordt benadrukt dat een religieuze traditie niet éénduidig uitgelegd kan worden en er binnen religieuze tradities veel verschillende subgroepen zijn met hun eigen gebruiken en cultuur.

Het uitnodigen van een gastspreker of organiseren van een excursie vraagt erg veel voorbereiding en tijd en is niet altijd mogelijk in een les G/L. Toch kan deze methode gebruikt worden via schriftelijke verhalen of door filmpjes van "insiders". Zolang deze verhalen van insiders, schriftelijk, via beeld of op een andere manier, maar niet worden gepresenteerd als van een 'voorbeeldgelovige', en wanneer er wordt aangehaakt bij thema's die voor leerlingen herkenbaar zijn uit hun eigen leven, met aandacht voor de culturele groep van de insider, dan zal dit, volgens Jackson, leiden tot meer begrip van verschillende religieuze tradities en de mensen die zich daarmee identificeren (Jackson, 1999).

Enkele werkvormen uitgewerkt

Werkvorm rond morele ontwikkeling: Ethisch Dilemma

Leerlingen kiezen een ethisch dilemma waar zij zelf op de een of andere manier bij betrokken zijn/mee te maken hebben of een ethisch dilemma dat zij terugvinden in de media/actualiteit. Wanneer het niveau van de leerlingen dit niet toestaat kan je als docent ook een ethisch dilemma aanreiken; probeer dan op een andere manier de leerlingen enige vorm van autonomie te geven, zodat er toch sprake kan zijn van probleemgericht leren (Schuitema et al., 2003).

Eerst moet duidelijk worden wat een ethisch dilemma is. Afhankelijk van het niveau wordt dit uitgelegd of moeten leerlingen dit zelf uitzoeken. De termen moraal, waarden en normen moeten bekend zijn door uitleg van de docent, lezen van literatuur of eigen onderzoek van de leerlingen. Leerlingen worden verdeeld in groepen van twee/drie/vier leerlingen (afhankelijk van het niveau). In deze groepen moeten ze onderzoek doen naar het ethische dilemma. Ze kunnen het volgende uitzoeken:

- Wat speelt er in dit dilemma?
- Waarom er sprake is van een éthisch dilemma? (Hierbij mogelijk eerst: wat is ethiek?)
- Wie zijn er betrokken bij dit dilemma en wie is er bepalend in het dilemma; wie moet er beslissen?
- Welke waarden en normen er spelen rond dit dilemma en voor welke betrokkenen gelden deze? Hierbij kan de betekenis van waarden en normen bevraagd worden.
- Welke keuze zouden zij zelf maken en waarom, wat zijn hun overwegingen in dit

dilemma? Dit kunnen zij ieder afzonderlijk bepalen of als groep, afhankelijk van het doel van de opdracht en het niveau.

Afhankelijk van het niveau kan er theorie worden aangeboden over verschillende ethische stromingen die de leerlingen moeten verwerken in hun verslag, zo kunnen ze bijvoorbeeld aangeven welke keuzes volgens de verschillende stromingen te rechtvaardigen zijn. De leerlingen kunnen deze opdracht op verschillende manieren uitwerken. Dit kan in een verslag, maar ook in een filmpje, een posterpresentatie of door het naspelen van een situatie of debat. Dit is afhankelijk van de mogelijkheden binnen de lessen(reeks), de school en het niveau van de leerlingen. Wanneer bij deze uitwerking naar de samenwerking binnen de groep, de verschillende meningen en de kwaliteit van het eindresultaat wordt gevraagd, zet dit aan tot (nog meer) kritisch denken (Schuitema et al., 2003).

Deze werkvorm past de eerdergenoemde, door Schuitema et al. (2003) aangedragen, elementen toe van onderwijsstrategieën die de sociale en morele ontwikkeling bevorderen: er is sprake van probleemgericht onderwijs, waarbij in groepen gewerkt wordt aan een opdracht met een moreel dilemma. Deze opdracht zou daarmee dus kunnen worden ingezet voor het stimuleren van de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen (Schuitema et al., 2003). Zij worden hier immers gedwongen om na te denken over hun eigen normen en waarden, over de vraag wat ethiek is en wat ethisch juist is volgens hen. Zij moeten een eigen mening vormen en deze kunnen uitleggen aan de rest van de groep, waarbij ze rekening moeten houden met elkaars mening om te kunnen blijven samenwerken. Omdat het hier gaat om een ethisch dilemma en er dus altijd meerdere perspectieven zijn die kunnen worden verdedigd, vraagt dit veel kritisch denkwerk van de leerlingen en worden ze gedwongen alle perspectieven te belichten. Het biedt de leerlingen de kans hun eigen normen en waarden te onderzoeken en mogelijk te bevragen, laat hen kennismaken met de moraal van de ander en maakt dat ze verschillende perspectieven rond ethiek en moraliteit moeten bekijken. Dit maakt het een werkvorm die goed past binnen het vak G/L.

Werkvorm rond discussiëren

Bij het (laten) voeren van discussies in de klas is het belangrijk te laten zien dat je ook dit beoordeelt[6], en dat het niet alleen een lesvullende opdracht is die leuk is voor diegene die graag het hoogste woord hebben.In de brugklas kan een begin gemaakt worden met leren debatteren; leren niet alleen je eigen mening te geven maar te reageren op dat wat de ander zegt en, wanneer je het hiermee oneens bent, argumenten aan te dragen die laten zien waarom dit niet juist zou zijn. Een mogelijkheid is het gebruik van een jury die heel duidelijk aangeeft welke argumenten goed onderbouwd werden, zodat daar de nadruk op ligt in plaats van op een vlotte babbel hebben of de lachers op je hand krijgen (populaire methodes om debatten te 'winnen'). Geef aan dat je iedereen die in het discussiepanel zit, gehoord wil hebben en dat iedereen een (korte beoordeling) krijgt. Om iedereen een rol te geven verdeel je de groep in tweeën. Een deel gaat daadwerkelijk debatteren, de andere groep gaat luisteren (en mogelijk jureren) en moet daar aantekeningen bij maken. Afhankelijk van het niveau van de groep (qua leeftijd en schoolniveau) kies je de opdrachten uit die de leerlingen meekrijgen tijdens het debat.

Onderstaande opdrachten lopen op van beginnend discussiant tot gevorderde (De Pater, 2013). Voor de groep die het debat voert:

- Laat bij het noemen van jouw standpunt zien dat je hiermee reageert op wat de ander heeft gezegd. (Interpreteren)
- Geef in jouw reactie kort weer wat de ander heeft gezegd. (Nadoen, reageren, interpreteren)
- Geef in jouw reactie aan op welke onderdelen je het eens en op welke onderdelen je het oneens bent met de ander, en geef hierbij aan waarom. (Analyseren, mogelijk ook voorkeur aangeven)
- Onderbouw bij het innemen van een standpunt altijd je mening, geef 'bewijs' voor jouw standpunt. (Toepassen)
- Geef aan hoe jij denkt het probleem dat door de ander wordt benoemd, op te kunnen lossen. (Hypothetiseren)
- Bouw voort op de oplossingen die anderen hebben aangedragen of benoem hoe deze verbeterd kunnen worden (De Pater, 2013).

Voor de groep die luistert:

- Geef aan wanneer er sprake was van een misverstand tussen de discussianten. (Analyseren)
- Geef aan welke van de gegeven oplossingen jij het beste vond. (Analyseren & voorkeur aangeven)
- Beschrijf kort het thema van het debat en de verschillende standpunten die zijn ingenomen (Synthetiseren)
- Voorspel welke argumenten voor of tegen de stelling zullen worden gegeven. (Voorspellen)

6 Zie voor het beoordelen van gesprekswerkvormen ook Deel 3 Hoofdstuk 32 Toetsen en beoordelen.

- Geef aan welke oplossingen er worden gegeven voor het probleem dat genoemd is, en laat zien in hoeverre die bij zullen dragen aan het oplossen van het probleem. (Evalueren)

Er zijn verschillende manieren om een debat te voeren. Hieronder staan een tweetal voorbeelden:

- De *lege-stoel-discussie*: In de klas staat een cirkel met stoelen (5 tot 10) waarvan er steeds een leeg blijft. De leerlingen op de stoelen discussiëren over een onderwerp (zelfgekozen of door de docent bepaald), de rest van de groep staat buiten die kring. Wanneer iemand van die groep zich in de discussie wil mengen gaat deze op de lege stoel zitten. Iemand anders in die cirkel moet deze dan verlaten door op te staan en buiten de kring te gaan staan. Deze werkvorm is klaar als iedereen uit de groep op de stoel heeft gezeten en aan de discussie heeft deelgenomen.
- Bij deze discussie-opdracht kan er ook een groep leerlingen worden aangewezen die jureren, de discussie voorspellen van tevoren, of die samenvatten na afloop (Flokstra, 2006).

- De l*agerhuisdiscussie*: In deze vorm staan twee rijen stoelen tegenover elkaar. De leerlingen verdelen zich over de twee rijen en debatteren over een stelling door op te staan wanneer zij iets willen zeggen of willen reageren op een ander. Er is een gespreksleider die de leerlingen de beurt geeft en het debat in goede banen leidt. Ook hier is het mogelijk een groep leerlingen als jury aan te wijzen.Er zijn hier weer verschillende variaties mogelijk:
  - Laat de plek waar leerlingen zitten bepalen aan welke 'kant' van de stelling ze staan (Links is voor, rechts is tegen), of laat de leerlingen juist vrij in hun keuze welke mening ze willen verdedigen.
  - Geef de leerlingen tijd om zich voor te bereiden op de stelling, of juist niet.
  - Als de plek waar leerlingen zitten de mening bepaalt, bied dan eens de mogelijkheid om de leerlingen van kant (en dus van plek) te laten wisselen; omdat ze zijn overgehaald door een andere leerling of omdat zij het niet eens zijn met hun 'medestanders'. Dit maakt dat iedereen bij het debat betrokken wordt: de mensen die niets zeggen zitten immers ook aan een kant en zijn het dus ook eens met die kant. Na afloop van het debat kun je leerlingen vragen naar de reden waarom ze het eens of oneens zijn met de stelling. Omdat ze zijn blijven zitten of juist zijn verplaatst zijn ze 'gedwongen' om hun mening te vormen en uit te leggen (Debatrix, 2019).

Literatuur en bronnen

Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: Een pedagogische kijk op goed onderwijs. In: Klarus, W. & Wardekker, R. (2011). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de pedagogiek* (pp. 15-22). Den Haag: Lemma.

Davidsen, M. (2016, 16 maart). *Religiekunde: Levensbeschouwelijke geletterdheid voor alle leerlingen*. Geraadpleegd van: https://leidenreligieblog.nl/articles/religiekunde-levensbeschouwelijke-geletterdheid-voor-alle-leerlingen

De Pater, J. (2013). Het toetsen van discussiëren. In: *Narthex, 13*(3), 78-81.

Debatrix. (2011). *Lagerhuis*. Geraadpleegd van: http://www.debatindeklas.nl/debatvormen/lagerhuis/

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren: Basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers. (3e druk).

Flokstra, J. (2006). *Activerende werkvormen: Voortgezet onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Grimmit, M., & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in RE*. Great Wakering, UK: Mayhew.

Hermans, C. (2003). *Participatory learning: Religious education in a globalizing society*. Leiden: Brill.

Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.

Jackson, R. (1999). The Warwick RE Project: An interpretive approach to Religious Education. In: *Religious Education, 94*(2), 201-216.

Jensen, T. (2017). RS-Based-RE, Uphill, Uphill and Uphill. In Führding, S. (2017), *Method and Theory in the Study of Religion: Working Papers from Hannover* (pp. 199-231). Hannover: Leibniz University Hannover.

Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2003). Teaching strategies for moral eduacation: A review. In: *Mason,L., Andreuzza,S., Arfè, B. & Del Favero, L. (Eds.) (2003). Abstracts of the 10th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (pp. 713). Padova: Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova.

Sterkens, C., & Hermans, C. (2001). Affectieve en attitudinale veranderingen door interreligieus leren: Een empirisch onderzoek in het primair onderwijs. In: *Pedagogiek, 21 (2)*, 162-177.

Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. In: *British Journal of religious education, 34*(3), 333–347.

30. Dialogisch schrijven. Een werkvorm bij de interlevensbeschouwelijke dialoog[1]

Kees Hamers

Leeruitkomsten

Het voeren van een interlevensbeschouwelijke dialoog is niet gemakkelijk. Het vereist veel oefening gedurende de hele schoolloopbaan van leerlingen. In dit hoofdstuk wordt in eerste instantie de werkvorm 'dialogisch schrijven' uitgewerkt als oefenvorm voor interlevensbeschouwelijke dialoog. Daarna wordt een aantal varianten voorgesteld. Alle vormen hebben tot hoofddoel het oefenen van de dialoog zelf (De Jong, z.d.). Daarvan afgeleid zijn de doelen dat de leerlingen door het voeren van dialoog kennis verwerven over levensbeschouwelijke concepten en de vertaling daarvan in concrete levensbeschouwelijke praktijken (van medeleerlingen, personages in verhalen en films, gastsprekers) en dat leerlingen door het voeren van dialoog gestimuleerd worden te onderzoeken hoe levensbeschouwing in hun eigen leven werkt. Leerlingen leren zo levensbeschouwelijk hermeneutiseren: nadenken over hun eigen leven en de hun omringende wereld vanuit een perspectief van 'uiteindelijke betekenis'. Een maatschappelijk doel is daarnaast het leveren van een bijdrage aan een vreedzame samenleving waarin burgers in staat en bereid zijn over levensbeschouwelijke verschillen te dialogiseren en zodoende verschillen in levensbeschouwing tot uitgangspunt van gesprek en ontmoeting te maken in plaats van bron van angst voor anderen te laten zijn of worden.

Theoretische verkenning

In een open samenleving komen mensen in contact met veel levensbeschouwelijke opvattingen. Soms verschillen die veel van elkaar, soms ook niet. Hoe kunnen we in de publieke ruimte, ondanks alle verschillen die er vaak zijn, vreedzaam met elkaar omgaan? Omgaan met verschillen is niet gemakkelijk, maar wel te oefenen.

1 *Dit hoofdstuk is een bewerking van:* Hamers, K. (2018). Dialogisch schrijven (levensbeschouwing). In T. Béneker (Red.), *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer* (pp. 89-105). Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

De werkvorm dialogisch schrijven, toegepast op interlevensbeschouwelijke dialoog, heeft als doel leerlingen te helpen hun eigen levensbeschouwelijke standpunt over een maatschappelijk thema onder woorden te brengen. Daarnaast oefent de leerling om aan anderen vragen te stellen over hun levensbeschouwing en zo verschillen en overeenkomsten te verkennen. Hiervoor heeft hij kennis nodig van levensbeschouwelijke concepten, en verwerft hij via de dialoog ook nieuwe kennis. Het achterliggende idee is dat een beter begrip van de levensbeschouwing van anderen bijdraagt aan vreedzamer samenleven.

Humaniteit

Volgens De Jong (z.d.) is het pedagogisch doel van levensbeschouwelijk onderwijs dat de leerling weet hoe hij een bijdrage kan leveren aan vreedzaam samenleven. Dit is een doel dat in de toekomst ligt, maar op school kunnen de eerste stappen gezet worden. De leerlingen leren hun eigen levensbeschouwing te ontdekken en ontwikkelen, die vorm te geven en daarover met anderen te communiceren. Dit is een noodzakelijke voorwaarde voor vreedzaam samenleven en betekent meer dan tolereren dat medemensen andere opvattingen hebben. Uitsluitend tolereren ("Ik vind dit en jij vindt dat... prima, zolang we elkaar maar niet in de weg zitten") kan onverschilligheid ten opzichte van elkaar en de samenleving betekenen. Mensen zijn dan niet op anderen betrokken. Wanneer leerlingen taal en instrumenten leren waarmee ze met elkaar in gesprek kunnen komen over wat hen ten diepste motiveert, draagt dat bij aan humanisering van de samenleving, aldus De Jong. Een humane samenleving betekent niet dat we allemaal hetzelfde willen, denken en doen. Juist de verschillen herkennen en erkennen en de waarde daarvan zien, is essentieel maar moeilijk.

Nederlanders leven in een tijd en samenleving waarin levensbeschouwelijke of religieuze socialisatie geen vanzelfsprekendheid meer is. Opgevoed worden in een levensbeschouwelijke gemeenschap betekende vroeger dat je van huis, dorp, stad uit een bepaalde visie met bijbehorende praktijken op het 'waarom' van het leven meekreeg: waar gaat het uiteindelijk om in een mensenleven? Aan deze symbolische context nam je vanzelfsprekend deel. Je vierde dezelfde feesten, was vertrouwd met de rituelen, symbolen en verhalen die de zin van het leven uitdrukten, die ze taal gaven. Dit gaf een basis van 'erbij horen' in het leven. Dit kon zowel veilig als dwingend en indoctrinerend worden ervaren.

Ontwikkelingen als secularisering en individualisering doorbraken dit patroon. Dit betekent echter niet dat mensen geen visie meer hebben op het 'hoe' en 'waarom' van allerlei zaken in het leven. Het betekent wel dat de taal waarin mensen hun levensbeschouwing communiceren, individueler is geworden. Er vanzelfsprekend van uit kunnen gaan dat mensen met het gebruik van dezelfde begrippen, bijvoorbeeld God, hetzelfde bedoelen, is niet meer aan de orde. Voor het trainen van levensbeschouwelijke dialoog is het belangrijk dat de leerling niet te gemakkelijk denkt dat hij wel weet wat de ander bedoelt. Dit vereist een meer vragende houding, waarbij de belangrijkste vraag misschien wel is: wat bedoel je precies? (De Jong, z.d.).

Interlevensbeschouwelijke dialoog is een middel om leerlingen gevoelig te maken voor andere perspectieven dan die van henzelf, en om betrokkenheid bij een open samenleving te ontwikkelen. Die open samenleving is een gegeven gezien de toenemende wereldwijde relaties van afhankelijkheid. Diversiteit is onontkoombaar geworden, en omgaan met diversiteit vereist oefening. Het is immers niet vanzelfsprekend dat mensen bereid zijn kennis te nemen van en te luisteren naar opvattingen en inzichten die niet de hunne zijn. Niemand kan ertoe gedwongen worden, maar het is de moeite waard leerlingen handvatten te geven voor omgaan met diversiteit. Die diversiteit kenmerkt nu eenmaal de wereld waarin zij leven en die zij mede vormgeven.

Interlevensbeschouwelijke dialoog: kenmerken

In de zomer van 2016 draaide in de Nederlandse bioscopen *The Man Who Knew Infinity* (Pressman, Young, Thomas, & Brown, 2015), gebaseerd op de gelijknamige roman van Robert Kanigel. De film vertelt het verhaal van de jonge Indiase klerk Ramanujan uit Madras, die druk in de weer is met getallen en wiskundige formules. Hij heeft nauwelijks tot geen scholing in de materie en werkt op intuïtie. Hij wordt *the prince of intuition* genoemd. Zelf zegt hij dat zijn werk hem wordt ingegeven door de hindoegodin Namagiri. In 1913 schrijft Ramanujan een brief naar professor G.H. Hardy in Cambridge, die de bijnaam *the apostle of proof* heeft. Hardy onderkent het geniale van wat Ramanujan hem toont, en laat hem overkomen. Samen werken ze aan bewijzen voor de stellingen van Ramanujan. Want bewijzen zijn een vereiste in de westerse academische wereld. Op een gegeven moment is Ramanujan ernstig ziek. Hij heeft tuberculose. Hardy zoekt hem op in zijn kamer. Hij treft Ramanujan biddend voor een beeldje van Namagiri aan. Geheel volgens de gebruiken van zijn familie heeft hij een altaartje ingericht voor de huisgodin en brandt er wierook.

Dan ontspint zich het volgende gesprek tussen de hindoe Ramanujan en de agnost/atheïst Hardy:

H: "Jij bent voor mij een betere vriend dan ik ooit gehad heb. Voor mij heeft het leven altijd bestaan uit wiskunde."
R: "U wilde toch weten hoe ik aan mijn ideeën kom? Soms, als ik bid, spreekt mijn God, Namagiri, tot mij. Zij legt formules op mijn tong als ik slaap en bid. Als u echt mijn vriend bent, weet u dat ik de waarheid vertel."
H: "Ik geloof niet in God. Ik geloof niet in iets wat niet te bewijzen is."
R: "Dan kunt u ook niet geloven in mij, ziet u. Een vergelijking heeft geen betekenis voor mij, tenzij deze een gedachte van God uitdrukt. Misschien is het beter dat we gewoon blijven wie we zijn."
H: "Toen ik op school zat, zei een kapelaan tegen mij: 'Je weet dat God bestaat. Het is net als bij een vlieger aan een touw. Hij is daarboven, je voelt Hem aan het touw trekken'. Ik zei dat als er geen wind is, een vlieger niet kan vliegen. Ik kan niet in God geloven. Ik kan niet geloven in een oeroude oosterse wijsheid. Maar ik geloof in jou."
R: "Dank u. Ik wil heel graag afmaken waar we mee begonnen zijn."
H: "Goed..."

Dit gesprek laat zien wat het eigene is van een interlevensbeschouwelijke dialoog. De gesprekspartners hebben het over een onderwerp dat hen na aan het hart ligt, dat richting en betekenis aan hun leven geeft en waarvoor ze alles opzij willen zetten: de schoonheid van de getallen en de bewijsvoering. Voor Hardy zitten de schoonheid en de zin in de bewijsvoering zelf: iets te hebben blootgelegd wat er altijd al was, maar nog niet gevisualiseerd kon worden in een wiskundige formule. De zin zit in het verder ontwikkelen van de wiskunde, in het tonen waartoe het menselijk brein allemaal in staat is. Ramanujan ziet de schoonheid en de zin van de ontdekkingen als openbaringen van de godin Namagiri. Ze zijn niet zijn werk, maar het werk van de godin. In de getallen worden de schoonheid en de zin van het hele goddelijke universum uitgedrukt. En daaraan een bijdrage leveren is de zin van zijn leven, van het leven. Beide wetenschappers proberen zo goed mogelijk te vertellen hoe zij 'de dingen zien', zonder de ander te willen overtuigen van diens ongelijk. Over de formules zijn de heren het eens, over de vraag of ze meer zijn dan formules niet. Ze doen erg hun best om te verstaan wat de ander zegt en bedoelt. Maar in de kern lukt dat niet en de vraag is of dat wel mogelijk is.

Uit het aangehaalde voorbeeld wordt duidelijk dat het voeren van een interlevensbeschouwelijke dialoog niet gemakkelijk is. Het veronderstelt een aantal vaardigheden van de deelnemers:

1. Taal geven aan een levensbeschouwelijke opvatting. Dit kan door verhalen, handelingen en symbolen. Taal wordt hier dus niet alleen verbaal, maar ook non-verbaal opgevat. Taal (in de brede betekenis) is alles waarmee een mens communiceert met zijn omgeving.
2. Herkennen van de levensbeschouwelijke dimensie in verhalen, handelingen en symbolen van anderen.
3. Opschorten van eigen meningen en proberen te verstaan wat de ander zegt of doet.

Ad 1
De deelnemer wordt gestimuleerd zijn levensbeschouwing te communiceren in woord en daad op een voor de dialoogpartners verstaanbare manier (in de zin van begrijpelijk, navoelbaar, inzichtelijk). In veel dialoogoefeningen ligt de nadruk vooral op rol van de ontvanger, die gestimuleerd wordt goed te luisteren naar de zender. Leerlingen laten oefenen in het zich verstaanbaar uitdrukken is echter essentieel voor het slagen van de dialoog. Dit betekent niet dat een deelnemer 'alles levensbeschouwelijk op een rijtje' moet hebben om zinvol aan de dialoog deel te kunnen nemen. Het oefenen in dialoog helpt de deelnemers ook zicht te krijgen op eigen levensbeschouwelijke taal. De leerling is als het ware in gesprek met zichzelf, hij intra-dialogiseert.

Ad 2
De deelnemer leert door de dialoog hoe levensbeschouwing bij anderen werkt. Hierdoor krijgt hij toenemend inzicht in wat het betekent vanuit een betekenisperspectief naar de wereld om je heen te kijken. De dialoog is een bron van kennisverwerving over levensbeschouwelijke praktijken.

Ad 3
De leerling deelnemer leert in de dialoog zijn oordeel op te schorten. Er hoeft in de dialoog niet overtuigd te worden. Het gaat om het verstaan van de ander. Moyaert (2011) wijst hiervoor in navolging van Ricoeur op het begrip 'talige gastvrijheid'. Tijdens de dialoog begeef je je in de ruimte van je dialoogpartners. Je bent als het ware te gast in hun levensbeschouwing (dit kan een theoretisch dan wel een praktisch karakter hebben). Dit betekent dat je ook moet leren hoe je te gedragen als goede gastheer/gastvrouw en als goede gast.

Aan de slag met interlevensbeschouwelijke dialoog: dialogisch schrijven (Altorf, 2016)

Hieronder wordt een oefening in interlevensbeschouwelijk dialogiseren beschreven: dialogisch schrijven. Deze oefening is ontwikkeld door Marije Altorf (2016).

Wat is interlevensbeschouwelijke dialoog?
De term 'interlevensbeschouwelijke dialoog' wordt meestal gebruikt voor een gesprek tussen mensen van verschillende religies, en dan heet het 'interreligieuze dialoog'. Maar ieder mens heeft opvattingen over waar het in het leven ten diepste om draait. De term interlevensbeschouwelijke dialoog gebruiken we hier voor een gesprek waarin de deelnemers een thema verkennen vanuit de vraag wat hen ten diepste beweegt. Roebben (2015) wijst in zijn boek *Inclusieve Godsdienstpedagogiek* op het potentieel aan levensbeschouwelijke kennis en praktijken dat voor de neus van de docent in de klas zit. En hoe jammer het is dat dit potentieel niet of te weinig wordt aangeboord als bron voor leren. Interlevensbeschouwelijke dialoog kan in elke klas van welke samenstelling dan ook en op elk moment. Door met mensen (medeleerlingen, gastsprekers, via teksten en kunst) met andere levensbeschouwelijke visies in gesprek te gaan, verwerven leerlingen ook weer kennis. Het werkt twee kanten op: de leerling is zelf een bron van kennis voor de ander, en de ander is bron van kennis voor de leerling.

De klas is bij uitstek een plek om zoiets moeilijks als interlevensbeschouwelijk dialogiseren te oefenen. Want de klas is een afspiegeling van de maatschappij waarin de leerling nu en later leeft, waarin hij zich zal moeten verhouden tot mensen met heel diverse opvattingen in uiteenlopende contexten. Het is een werkplaats waarin leerlingen met aangereikt instrumentarium aan de slag kunnen gaan. Een interlevensbeschouwelijke dialoog voeren kan op vele momenten in een curriculum. Bijvoorbeeld aan het eind van een behandeld thema. Uiteraard moet wel altijd afgestemd worden op de doelgroep. In de interlevensbeschouwelijke dialoog gaat het er niet om elkaar te overtuigen van het eigen gelijk. Hierin verschilt het van een betoog of een debat. Het gaat om het 'verstaan' van elkaars levensbeschouwelijke taal. Het gaat niet alleen om een rationeel, verstandelijk begrijpen, maar ook om een begrijpen 'met het hart'. De deelnemers oefenen zich zo 'verstaanbaar' mogelijk voor een ander te maken, maar ze zullen op grenzen stuiten van wat in woorden

communiceerbaar is. Dit veronderstelt sensitiviteit voor wat er 'achter de woorden', of 'achter de handelingen' aan betekenissen zit. Als iemand zijn trouwring laat zien, wil hij waarschijnlijk niet over de ambachtelijke vervaardiging van de ring communiceren, maar over wat zijn partner voor hem betekent. Bij erkennen hoort ook dat mensen de onderlinge verschillen als waardevol beschouwen en niet proberen verschillen weg te poetsen (Prothero, 2011; Moyaert, 2011; Burggraeve, 2014).

Opdracht dialogisch schrijven

Hieronder volgt een opdracht waarmee leerlingen interlevensbeschouwelijk dialogiseren kunnen oefenen: dialogisch schrijven (Altorf, 2016). Met een schrijfopdracht kan de docent meer en beter zicht houden op de kwaliteit van de dialoog en de vorderingen van de leerling. Bovendien hebben ze meer tijd om hun gedachten te formuleren en hoeven ze niet 'in het moment' te reageren. Dit bevordert ook pedagogische veiligheid. In een later stadium kunnen ze gespreksvormen oefenen.

Inleiding op de opdracht

Een (inter)levensbeschouwelijke dialoog is een gesprek tussen twee of meer personen. Het is bovenal een gesprek waarin een onderwerp wordt verkend en verhelderd (het Oudgriekse *dia-logos* kan worden vertaald als 'door-denken' of 'door-praten'). Anders dan bij een debat zijn er geen winnaars of verliezers, je hoeft het ook niet met elkaar eens te worden. Het gaat er in een (inter)levensbeschouwelijke dialoog om elkaar levensbeschouwelijk te 'verstaan'. Het volstaat niet om verschillende meningen of posities te presenteren. Er moet ook worden doorgevraagd over onderliggende veronderstellingen. Waar is het nu uiteindelijk om te doen? Wat gelooft iemand ten diepste? Je kunt inzetten op zoeken naar de overeenkomsten, maar dat is niet noodzakelijk. Verschillen op het spoor komen en kunnen omgaan met de verschillen zijn minstens zo belangrijk.

Stappen van dialogisch schrijven

Altorf (2016) beschrijft verschillende stappen van dialogisch schrijven. Ik licht ze hieronder toe.

1a Kies een levensbeschouwelijke vraag die je verder wilt verkennen

Een levensbeschouwelijk vraag is een thema dat gaat over diepste drijfveren van mensen. Waar geloven ze in? Wat is voor hen belangrijk? Waarom richten ze hun leven in zoals ze doen? Wat hopen ze?

1b Welk begrip of concept (bijvoorbeeld 'vrijheid', 'stilte', 'offer', 'vergeving', 'God/god') past bij de gekozen levensbeschouwelijke vraag of het thema?

Belangrijk is het verschil tussen een zingevende vraag en een beschrijvende vraag. Een beschrijvende vraag kan worden beantwoord door zo nauwkeurig en feitelijk mogelijk te beschrijven wat mensen doen. Een beschrijvende vraag is bijvoorbeeld: "Wat doen katholieken met Allerzielen, de dag waarop ze de doden herdenken?" Het antwoord kan zijn: "Ze bezoeken het graf van overleden familie en vrienden; ze zorgen dat het netjes verzorgd is met bloemen en kaarsjes. 's Avonds gaan ze naar een kerkdienst waarin de overledenen herdacht worden". Het wordt een zingevende vraag als het gaat over de betekenis die iemand geeft aan een grafbezoek met Allerzielen. Hoe hij daarmee verbondenheid met (voor)ouders, familie, vrienden uitdrukt. Dit is een vorm van transcendentie, een verbondenheid met 'iets' wat je individuele leven overstijgt. Je kunt vragen uit de lesmethode en de actualiteit halen of zelf bedenken. Zoals: Maakt geld gelukkig? Bestaat God? Wat betekent familie voor mij? Waarom vasten mensen? Waarom bidden mensen? Waarom is er lijden in de wereld? Is er leven na de dood? Wat is de betekenis van verleden, heden en toekomst? Wat is de waarde van een dierenleven? Wat betekent vrijheid voor mij? Wat betekent geluk voor mij?

2. Bedenk een situatie waarin jouw vraag relevant wordt

Dit kan een alledaagse ervaring zijn, of een scène uit een film of een boek. Voor de ontwikkeling van de dialoog is het goed de situatie zo concreet mogelijk te maken. Laat je daarbij niet weerhouden door de beperkingen van de werkelijkheid. Houd wel in gedachten dat het uiteindelijk gaat om het spreken, niet om een enscenering.

Voorbeeld: de actualiteit van de vluchtelingenproblematiek

De familie El Rashni is uit Syrië gevlucht. Het gezin komt uit Damascus. Die stad ligt niet onder vuur, maar het gezin voelde zich wel bedreigd. Vader is journalist en wat hij schrijft valt niet altijd in goede aarde bij de regering. Rashida is 13 jaar en zit in de tweede klas van haar nieuwe school in Nederland. Zij heeft afscheid moeten nemen van haar beste vriendin Mouna.

Haar klasgenootje Esther is benieuwd naar wat het voor Rashida betekent om alles wat haar vertrouwd was, los te moeten laten. In een lunchpauze op het schoolplein ziet ze Rashida alleen zitten en ze gaat bij haar zitten.

3. Creëer specifieke personages. Dus niet: een boeddhist, een christen en een sjamaan
Als je dit lastig vindt, kun je beginnen met enkele kenmerken, zoals leeftijd, woonplaats en beroep. Ook kun je een uitgebreidere biografie van je personage maken door gebeurtenissen te bedenken uit zijn leven. Uit wat voor gezin komt hij? Wat heeft hij op vakanties meegemaakt? Welke hobby's heeft hij? Het personage zal zich verder ontwikkelen in de dialoog. Je kunt ook jezelf als gesprekspartner opvoeren.

4. Als je de vraag en de situatie hebt bedacht, begin je met schrijven van de dialogen
Hierbij is het belangrijk dat de personages proberen elkaar te verstaan. Dat doen ze door elkaar vragen te stellen, vragen ter *verheldering*. Als je het moeilijk vindt een bepaalde mening/opvatting/praktijk te bevragen, kan het helpen het onderwerp verder te onderzoeken. Of samen met iemand anders de dialoog te schrijven. In dat geval kun je elk vanuit een bepaald personage spreken, maar dat hoeft niet. Soms kan het helpen een van de personages een louter vragende rol te geven, dan heb je meer de vorm van een levensbeschouwelijk interview.

5. Maak van begin af aan duidelijk wie er aan het woord is, bijvoorbeeld door simpelweg steeds de namen van de sprekers te vermelden
Het is in een interlevensbeschouwelijke dialoog niet vreemd een personage een handeling/ritueel te laten uitvoeren. In mythen, riten en symbolen (metaforen) drukken mensen hun levensbeschouwing uit. Ook hoef je niet per se in mooi afgeronde zinnen te schrijven. Levensbeschouwing wordt ook vaak stamelend verwoord. Het gaat immers om zaken die niet altijd even gemakkelijk in taal uit te drukken zijn.

Voorbeeld (vervolg)
E: "Rashida, zou je mij willen vertellen hoe je afscheid hebt genomen van je vriendin in Damascus?"
R: "Ik heb niet goed afscheid kunnen nemen. We mochten van papa niet vertellen dat we zouden vertrekken naar Europa. Maar ik heb het mijn beste vriendin Mouna toch verteld. De avond voor we gingen, heb ik haar gezegd dat het misschien wel de laatste keer was dat we elkaar zouden zien."
E: "Hoe reageerde ze?"
R: "Ze wilde het niet geloven... en ik eigenlijk ook niet... We hebben gedaan alsof er niets aan de hand was en gewoon gekletst en liedjes gezongen als altijd. We hebben voor elkaar een polsbandje gemaakt. Ik merk dat ik het vaak aanraak of ernaar kijk. Zo zijn we toch verbonden met elkaar."
E: "Wat betekent dat voor jou, zo verbonden zijn?"
R: "Het symbool betekent voor mij niet alleen dat ik terugdenk aan de mooie tijd met Mouna, maar aan mijn hele land. De geuren en kleuren. Het eten en de familie. Elke week kwamen we met z'n allen bij elkaar bij oma. Af en toe gingen we naar de moskee. En Ramadan was echt een feest. Ik heb het idee dat ik loshang nu ik dat allemaal kwijt ben."
E: "Wat bedoel je met loshangen?"
R: "Dat ik niet meer goed weet wat ik wil. In Syrië wilde ik dokter worden, maar ik weet niet of ik dat hier ook kan. En gewoon, ik mis iedereen. Het is net of ze mijn hart eruit hebben gehaald.
Ben jij nooit iets kwijtgeraakt wat je heel graag wilde vasthouden?"
E: "Eigenlijk kan ik zo gauw niks bedenken. Misschien het afscheid van mijn klas op de basisschool. Toen vond ik dat moeilijk, maar nu weet ik niet meer precies waarom. Er zijn zo veel leuke nieuwe vriendinnen voor in de plaats gekomen. Dat ging vanzelf."

6. Als je niet meer weet hoe je verder moet schrijven, kan het helpen de dialoog terug te lezen om te zien waar zich mogelijkheden aanbieden voor verdere ontwikkeling. Je kunt de dialoog ook onderbreken door een nieuw personage op te voeren, een bestaand personage te laten verdwijnen, of door iets te laten gebeuren wat het gesprek onderbreekt. Denk goed na over zulke interventies. Soms kunnen ze relevant zijn, maar gebruik je ze te veel, dan kunnen ze de loop van het gesprek storen.

7. Je kunt een dialoog op verschillende manieren laten eindigen: met de conclusie dat het thema voldoende is verkend, met het vertrek van een van de personages, het vallen van de nacht, het sluiten van het café, enzovoort. Nogmaals: de bedoeling van de dialoog is elkaar te 'verstaan', niet om het per se met elkaar eens te worden of de nadruk op de overeenkomsten te leggen. Het gaat juist om het doorgronden van de verschillen.

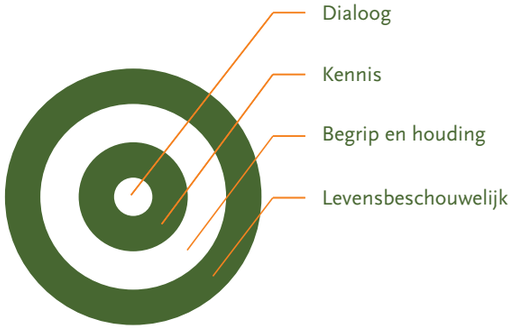
8. Lees je eerste versie (hardop) en corrigeer waar nodig. Laat hem ook aan anderen lezen en vraag hen om commentaar. Lees je eigen dialoog alsof iemand anders deze heeft geschreven.

9. Om te controleren of het echt een interlevensbeschouwelijke dialoog is, kun je het dartbord van figuur 1 ernaast leggen. Welke elementen zijn (sterk) aanwezig, welke ontbreken of zijn zwak? In een tweede versie van de dialoog kun je de ontbrekende elementen aanvullen en/of de zwakke versterken.
Na afloop van de oefening gaan de leerlingen hun dialoog analyseren aan de hand van het 'dartbord'. Via het dartbord kunnen leerlingen in beeld brengen waar de sterke en minder sterke punten van hun dialogische kwaliteiten liggen. Naarmate de oefening vaker herhaald wordt, kunnen leerlingen hun vorderingen door middel van het dartbord bijhouden.

Het dartbord (zie figuur 1) biedt de volgende criteria voor de interlevensbeschouwelijke dialoog:

- **Dialoog.** Hebben alle gespreksdeelnemers inbreng? Vertellen ze over wat hen bezighoudt? Of stelt één alleen vragen?
- **Kennis.** Wordt rekening gehouden met wat de gespreksdeelnemers aan kennis hebben van elkaars levensbeschouwing? Herkennen ze de levensbeschouwelijke dimensie in wat mensen zegen en doen?
- **Begrip en houding.** Zijn de gesprekspartners bereid rekening te houden met die kennis en zijn ze bereid zich verstaanbaar uit te drukken? Hoe goed lukt ze dat? Erkennen ze verschillen in elkaars visie en proberen ze die verschillen niet weg te poetsen?
- **Levensbeschouwelijk.** Is er sprake van een levensbeschouwelijke invalshoek (thema en/of benadering)? In hoeverre wel/niet?

Als leerlingen via deze werkvorm van dialogisch schrijven vertrouwd raken met de kenmerken van een interlevensbeschouwelijke dialoog, kun je ze ook in gesprek laten gaan met elkaar en met gasten.



Figuur 1: Het dartbord

Varianten

Zoals eerder in dit hoofdstuk vermeld, biedt een schrijfopdracht de leerling de tijd om zijn eigen gedachten en opvattingen over een levensbeschouwelijke kwestie of de levensbeschouwelijke dimensie in een maatschappelijk vraagstuk onder woorden te brengen, hoe volledig of onvolledig ook. Werkvormen waarbij geschreven wordt bieden bij uitstek de gelegenheid eerst aan zelfonderzoek te doen (intra-levensbeschouwelijk) alvorens daadwerkelijk in dialoog te gaan met een ander (een klasgenoot of een gast). In klassen waarin schrijven op weerstand stuit, kan leerlingen bijvoorbeeld gevraagd worden om een soort van monologue interieur te houden die ze dan opnemen met hun telefoontje. Naar aanleiding van het laten horen aan een ander van wat opgenomen is, kan dan geoefend worden in vragen stellen aan elkaar.

Een andere variant is leerlingen in tweetallen een dialoog laten schrijven, waarbij ze automatisch al met elkaar in gesprek zijn. Het bedenken van een concreet verhaal nodigt de leerlingen uit zich te verplaatsten in de leefwereld van een ander. Ze oefenen in het bedenken van mogelijke reacties van anderen op wat ze zelf inbrengen aan levensbeschouwelijke ideeën en praktijken. Om leerlingen te helpen kan de docent zelf een voorzet voor een verhalende context uitschrijven en de leerlingen vragen de dialoog af te maken en zichzelf als personage in te voegen in de situatie. De context kan ook een filmfragment, een (kunst)voorwerp, een verhaalfragment, een strip of iets dergelijks zijn.

Literatuur en bronnen

Altorf, M. (2016). Filosofisch schrijven. In: Meester, F., Meester, M., & Kienstra, N. (Eds.), *Durf te denken! Digitaal oefenmateriaal voor havo/vwo*. Amsterdam: Boom Filosofie. Geraadpleegd van: https://www.boomdurftedenken.nl/handreikingen/dialogisch_schrijven

Burggraeve, R. (2014). *In gesprek met de vreemde ander: Stapstenen voor een vredelievende interreligieuze dialoog in het spoor van Emmanuel Levinas*. Antwerpen: Halewijn/Pax Christi.

De Jong, A. (z.d.). Van elkaar leren? Doelen en doeloriëntaties van interreligieuze educatie. Geraadpleegd van: https://www.handelingen.com/index.php/artikelen/40-van-elkaar-leren-doelen-en-doelorientaties-van-interreligieuze-educatie-aad-de-jong

Hamers, K. (2018). Dialogisch schrijven (levensbeschouwing). In T. Béneker (Red.), *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer* (pp. 89-105). Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Geraadpleegd van: https://www.expertisecentrum-mmv.nl/wp-content/uploads/Beneker_2018_Toekomstgericht-onderwijs.pdf

Moyaert, M. (2011). *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*. Zoetermeer: Klement

Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Uitgeverij Acco

Pressman, E. R. (Producent), Young, J. (Producent), Thomas, J. (Producent), & Brown, M (Regisseur). (2015). *The man who knew infinity* [Film]. Verenigd Koninkrijk: Warner Bros.

Prothero, S. (2011). *God is niet één. Overzicht van de grootste godsdiensten*. Amsterdam: Bert Bakker.

31. Differentiëren in lessen Godsdienst/ Levensbeschouwing

Jos de Pater

Leerdoelen en inleiding

Na dit hoofdstuk weet je welke vormen van differentiatie er zijn. Je hebt handvatten gekregen om deze toe te passen in de lessen godsdienst/levensbeschouwing (G/L). Je weet welke kansen en beperkingen er zijn aan de verschillende wijzen van differentiëren. Je hebt inzicht waarom bepaalde lesinhouden van het vak G/L zich goed of juist minder lenen voor bepaalde vormen van differentiatie.

Leerlingen verschillen van elkaar. Gelukkig. De druktemaker en de stille, de snelle en de langzame, de handige en onhandige: allemaal zitten zij in je klas. De een moet je iets twee of meer keer uitleggen, de ander heeft aan een half woord genoeg. Bij de een moet je steeds benadrukken dat samenwerken inhoudt dat je je allemaal houdt aan de gemaakte afspraken; de ander denkt vooruit en heeft al geanticipeerd op mogelijke problemen. En dan zijn er ook de verschillen met en tussen de leerlingen die een beperking hebben. Waar liggen de kansen en grenzen voor het gedifferentieerd lesgeven en aanbieden van leerstof voor het vak G/L?

Differentiatie: vier manieren

We benoemen eerst preciezer wat differentiatie is. Om een veel geciteerd deskundige (Tomlinson, 2000) te parafraseren: Differentiatie is eenvoudigweg aandacht geven aan de leerbehoeften van een specifieke leerling of kleine groep leerlingen in plaats van te doen alsof alle leerlingen in de klas hetzelfde zijn. Anders gezegd: differentiëren is het bewust, doelgericht aanbrengen van *verschillen in instructie, leertijd of leerstof* voor leerlingen binnen een (heterogene) groep of klas, op basis van onder andere hun prestaties. Hóé je dat het beste kan doen, daarover verschillen de meningen net zozeer als de leerlingen in een klas.

Er zijn vier manieren van differentiatie te onderscheiden:
Convergent: Alle leerlingen worden voorbereid om dezelfde leerdoelen te behalen, maar krijgen waar nodig extra ondersteuning. Er wordt rekening gehouden met hun mogelijkheden binnen dit leertraject door bijvoorbeeld extra stof of herhaling aan te

bieden.
Divergent: Alle leerlingen volgen een specifiek op hun eigen leerbehoeften toegesneden leertraject, waarbij zij uiteindelijk wel dezelfde leerdoelen behalen, maar via verschillende wegen op verschillende niveaus.
Gepersonaliseerd: Alle leerlingen volgen een traject dat vooral inspeelt op hun eigen leerbehoeften. De focus ligt hier niet meer op de vraag of dezelfde leerdoelen bereikt worden, maar in welk tempo en hoe de leerling zich de stof eigen maakt. De manier waarop de leerling zich de stof eigen maakt en ook welke onderdelen nodig zijn, kunnen dus onderling tussen leerlingen sterk verschillen. Hierbij wordt veel gebruik gemaakt van formatieve toetsing.
Adaptief: Hierbij ligt de focus op gegevens die verzameld worden tijdens het leren van de leerlingen. Die gegevens worden zo verwerkt, dankzij de geavanceerde computerprogramma's die daarvoor ontwikkeld worden, dat leerlingen steeds feedback krijgen over hoe zij zich het beste verder kunnen ontwikkelen. In de tijd dat leerlingen hun werk maken, meet het programma het niveau en het tempo van de leerlingen en past daarbij de opdrachten aan. Deze wijze van differentiatie is erg arbeidsintensief om op te zetten en niet voor alle onderdelen van het onderwijs geschikt. Het leent zich het best voor reproductie van kennis en het aanleren van bepaalde vaardigheden.

Vanzelfsprekend zijn er onderzoeken gedaan naar die verschillende manieren van differentiëren. Een onderzoek uit 2005 geeft aan dat er soms andere uitkomsten te zien zijn dan verwacht (Bosker, 2005).

A. Zonder differentiatie nemen de prestaties onder leerlingen bij elke leerling procentueel in vergelijkbare mate toe, wat betekent dat de verschillen in prestatie tussen de leerlingen groter worden; het verschil tussen de zwakker en uitmuntend presterende leerling neemt toe.
B. Met differentiatie gericht op specifieke behoeften en leerachterstanden (convergente differentiatie) nemen de prestaties van alle leerlingen iets meer toe dan normaal, maar vooral bij de leerlingen met mindere prestaties; het onderlinge verschil neemt af.
C. Onderwijs gericht op de specifieke leerbehoeftes van de individuele leerling (divergente/gepersonaliseerde differentiatie) zou in theorie moeten leiden tot een sterke toename van de prestaties voor iedereen; de onderlinge verschillen kunnen zelfs nog groter worden, maar hier was in die tijd nog weinig tot geen longitudinaal onderzoeksmateriaal over beschikbaar. De uitkomsten van de iPadscholen, waar sterk op deze vorm van leren was ingezet, zijn niet hoopgevend, maar ook niet maatgevend voor deze vorm van onderwijs.

Onderzoek uit 2018 laat zien hoe gebruik van ICT kansen biedt, maar ook eisen stelt aan de manier waarop gedifferentieerd wordt in de lessen (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, 2018)[1]. Een paar uitkomsten uit dit onderzoek met betrekking tot differentiatie en ICT-gebruik zijn:

- De meeste scholen gebruiken ICT als middel voor convergente pedagogische en didactische differentiatie, maar zij benutten de mogelijkheden van ICT bijvoorbeeld als feedback-instrument niet of niet ten volle. Docenten zouden meer bijgeschoold moeten worden om de technische mogelijkheden meer te kunnen benutten en hun handelingsverlegenheid op dit gebied te verhelpen.
- Leerlingen zijn gebaat bij een duidelijke structuur, die ruimte biedt om metacognitieve vaardigheden te oefenen en in te zetten. Metacognitieve vaardigheden veronderstellen kennis over wie jij bent en de ander, kennis over de taak die je moet uitvoeren en het waarom ervan, en kennis over strategieën, dus over hoe je de taak zou kunnen aanpakken en kennis van alternatieve mogelijkheden. Juist bij een manier van leren waarbij leerlingen zelfstandiger aan de slag gaan, is het van belang om in te spelen op strategieën die eigenschappen bevorderen als concentratie, doorzettingsvermogen, nieuwsgierigheid, durf, fantasie, inzet, plezier en samenwerking. Daartoe is een docent nodig die niet alleen uitleg geeft over wat niet goed gaat of hoe iets moet, maar die ook de leerling naar zichzelf leert kijken en naar de rol die hij of zij heeft in het totale leerproces.
- Onderwijs dat meer leraargestuurd is laat weinig of geen vooruitgang zien bij leerlingen. Onderwijs dat meer leerlinggestuurd is laat geen of zelfs negatieve effecten zien. De beste manier blijkt een goede samenhang tussen beiden te zijn, waarbij de leerling ruimte krijgt binnen bepaalde structuren en de docent de coachende rol in weet te zetten.

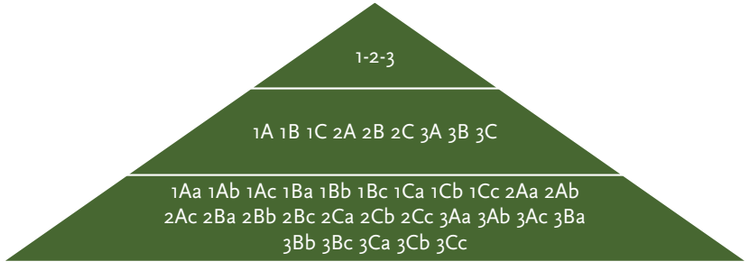
Dit onderzoek is een waardevol onderzoek waarbij toch een praktische opmerking gemaakt kan worden. De voorwaarden waaronder docenten meestal geacht worden eigen aanvullend lesmateriaal te ontwikkelen, laten geen tijd over voor innovatie op technisch gebied, behalve voor de enkeling die hierin gespecialiseerd is. Uitgevers

1 Het verslag is gebaseerd op een uitgebreid onderzoek naar negen praktijksituaties in 2016-17 binnen P.O.-scholen van 14 schoolbesturen en naar leerlabs bij 35 vo-scholen. Het volledige onderzoek is ook te downloaden net als de publiekspublicatie waar in de tekst naar verwezen wordt (Kester & e.a., 2018).

en overheid hebben een belangrijke taak om goed materiaal te ontwikkelen dat de docent ook daadwerkelijk de mogelijkheid biedt om de technische mogelijkheden in te zetten “denk hierbij bijvoorbeeld aan multimediale inhoud, *games for learning*, *virtual reality* of *augmented reality*, maar ook in het gebruik van de leraar die door middel van extracted analytics het onderwijs beter kan voorbereiden en afstemmen op de specifieke behoeften van leerlingen” (Kester & e.a., 2018, p. 7).

Waar loop je als docent tegenaan?

Het allereerste probleem waar je als docent tegenaan loopt, is natuurlijk: waarop differentieer ik? Stel dat je de volgende drie elementen kiest: voorkennis, interesse en motivatie. Je verdeelt de leerlingen vervolgens in groepen op de indicatoren of zij deze elementen weinig, gemiddeld of veel hebben. Dan betekent dit dat je 27 mogelijke combinaties van leerlingen hebt (zie fig.1). Intelligentie, samenwerken, presteren en beperkingen zijn dan bijvoorbeeld niet meegenomen. Volledig differentiëren op al deze elementen betekent dat een docent dan niet ontkomt aan een zeer persoonlijk aangepast leertraject.



Figuur 1: differentiatie op 1 kenmerk (1, 2, 3), 2 kenmerken (+ABC) en 3 kenmerken (+abc)

De begeleiding van een dergelijk traject vergt van de docent dat deze voor alle pakweg 28 leerlingen in diens klas op maat gesneden stof moet aanbieden en een persoonlijke begeleiding. Qua voorbereiding veel werk en qua uitvoering in een les, of die nu 45 minuten duurt of 110, vrijwel onmogelijk, omdat de tijd voor individuele begeleiding bij een les van 45 minuten hooguit 1 minuut per leerling is en bij een les van 110 minuten hooguit 2,5 minuut. Er zal immers altijd tijd nodig zijn om allerlei zaken te regelen en bij te houden hoe kort je de instructietijd en uitleg ook houdt. Maar is de leerling daar ook mee geholpen? Voor het leren blijkt de interactie met de docent van cruciaal belang (Hattie, 2014 3e druk, pp. 303-306). Deze interactie blijkt bij gepersonaliseerde en adaptieve manier van differentiëren niet toe te nemen, maar juist af te nemen. De individuele tijd voor de leerling neemt iets toe tot maximaal 2,5 minuut, maar dat gaat ten koste van de gedeelde aandacht die een leerling krijgt bij groepsbegeleiding en klassikale uitleg en instructie. Bovendien gaat een groot onderdeel van het samen met andere leerlingen leren verloren, waarbij leerlingen zich kunnen spiegelen aan anderen: Ken ik de stof al net zo goed of beter dan een ander? Wat dacht ik te weten? Wat beheers ik al? Al dit soort vragen krijgen bij een goede instructie en uitleg de ruimte.

‘Goed’ dient hier verstaan te worden als: op een manier waarbij de leerling gestimuleerd wordt om na te denken. Er wordt dus niet alleen een beroep gedaan op zijn of haar kennis, maar juist ook op de metacognitieve vaardigheden. Heb ik een juiste denkstrategie toegepast? Gaf ik niet te snel op? Hoe kon ik het antwoord wel te weten komen? De leerling wordt met deze strategie dus niet direct al beoordeeld of hij iets weet en wat hij dan (niet) weet, maar de leerling krijgt ruimte om te reflecteren op zijn eigen leerproces (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Het onderzoeken van het eigen leerproces kan hij dan het best doen met andere leerlingen samen. Het is moeilijk, zo niet bijna onmogelijk voor een individuele leerling om kritisch naar zijn eigen metacognitieve vaardigheden te kijken. De blik van een ander is hiervoor nodig. Een volledig individueel en gepersonaliseerd onderwijstraject is, volgens ons, voor deze manier van reflecteren niet mogelijk.

In lessen G/L wordt aan die reflectieve vaardigheden gewerkt. De leerling leert zelfstandig nadenken over verschillen en overeenkomsten tussen levensbeschouwelijke systemen. Leerlingen brengen daarbij verbindingen aan met het maatschappelijke en hun eigen leven. Kortom, er worden nogal wat eisen gesteld aan het abstracte denken en aan de onderlinge communicatie; eisen waar leerlingen in stappen naartoe geleid worden door de docent en de lesmethode. (Vergelijk voor dit leerproces bijvoorbeeld (Erricker, 2010, pp. 118-121)[2]. Veel van deze vaardigheden kunnen efficiënt en effectief worden aangebracht met diverse vormen van groepscommunicatie en klassenleergesprekken inclusief terugkoppeling. Deze technieken inclusief de diverse niveaus waarop deze kunnen worden toegepast worden bijvoorbeeld goed beschreven in: het boek *Teach like a champion* (Lemov, 2012, pp. 27-56). Een goede instructie en begeleiding van de docent is daarbij vanzelfsprekend voorwaarde. Zo beschrijft Lemov onder andere waarom het

2 Zie ook Deel 2 Hoofstuk 25 Het didactische model van Clive Erricker, een conceptuele benadering.

belangrijk is dat de docent alleen bij een correct antwoord op een vraagstelling, tegen leerlingen zegt dat het antwoord goed is en niet al bij een half goed antwoord. Ten eerste omdat dan de suggestie wordt gewekt dat zij 'er al zijn', zij hoeven dus niet meer verder na te denken omdat het antwoord al 'goed is bevonden' door de docent. En ten tweede omdat leerlingen zo daadwerkelijk incorrecte informatie opslaan als de juiste informatie. Een ander voorbeeld betreft het doorvragen naar de kern van iets. De docent gaat eerst na of de leerling de stof begrepen heeft en vraagt dan door naar bijvoorbeeld samenhang met een ander onderdeel in de leerstof, of naar een diepere betekenis. Leerlingen leren zo om de stof serieus te nemen en worden tegelijk geprikkeld om erover te blijven nadenken. Er wordt zo een leeromgeving gecreëerd waarin leerlingen zich serieus genomen voelen en waarin zij nieuwsgierig worden gemaakt.

Het terugkoppelen naar de leerling bij het aanleren van eenvoudige (meer reproductieve) kennis zoals 'Wat zijn de vijf zuilen van de Islam?', is goed te doen op een meer individuele manier met bijvoorbeeld digitale interactieve modules. Hier kan dus redelijk eenvoudig divergent gedifferentieerd worden met behulp van softwareprogramma's op computer, laptop of tablet. Het wordt al moeilijker om dit te doen op het niveau waarop de leerlingen diverse betekenissen van die vijf zuilen voor het leven van moslims moeten gaan beschrijven, maar ook daar zou een docent met enig creatief vermogen de leerlingen nog via grofmazige indelingen digitaal van feedback kunnen voorzien. Vragen die betrekking hebben op verwerking naar het eigen leven en de eigen omgeving zijn echter gebaat bij onderlinge uitwisseling, waarbij gedachten over het onderwerp gevormd kunnen worden. Die uitwisseling helpt om de eigen opvattingen te formuleren, en biedt kansen om koppelingen te leggen met bestaande mensbeelden, wereldbeschouwingen, filosofieën, toekomstvisies en dergelijke.

Differentiatie in de klas is bij lessen G/L zinvol als er rekening gehouden wordt met het feit dat groepsprocessen van belang zijn voor de verwerking van de stof en als reflectie een verantwoorde plaats krijgt in het leerproces.

De praktijk

Wat betekent dit alles voor de praktijk van het lesgeven voor een docent G/L? Gedifferentieerd lesgeven is zeker mogelijk op diverse niveaus. De ene keer zal een les meer convergent gedifferentieerd opgebouwd moeten worden, een andere keer meer divergent. Louter gepersonaliseerd lesgeven is niet wenselijk en niet mogelijk in lessen G/L. De componenten van de medeleerlingen en de docent ontbreken, waardoor het leren je te verplaatsen in andere opvattingen en het leren die opvattingen ook te doordenken op levensbeschouwelijk niveau niet goed mogelijk is. Dat sluit niet uit dat gepersonaliseerd leren voor bepaalde onderdelen wel degelijk mogelijk is, zoals het aanleren van bepaalde kennis en bepaalde vaardigheden, zoals opzoeken, verzamelen, sorteren en analyseren.

De docent zal steeds vooraf goed moeten bedenken welke leerdoelen deze wil bereiken en langs welke weg. Daarnaast zal er nagedacht moeten worden over de vraag waarin leerlingen op de weg naar die leerdoelen toe onderling verschillen. Leerdoelen zijn in mijn opvatting niet beperkt tot cognitieve doelen, maar beslaan ook doelen als beheersing van reflectie, communicatie en presentatie. De vraag is steeds: hoe kun je als docent rekening houden met de leerbehoeften van leerlingen, met het behalen van leerdoelen en met de diverse onderlinge verschillen tussen leerlingen in hun manier van leren? Hier biedt divergente differentiatie kansen. Kies als docent de voornaamste elementen die de verschillen bij leerlingen veroorzaken of bepalen, bij het onderwerp dat je behandelt, bijvoorbeeld: geslacht, kennisniveau, sociale intelligentie, leerstijl, motivatie, interesse, prestatie of levensbeschouwing. Breng dan op dat niveau verschillende leerwegen in voor de leerlingen.

Dat kan soms eenvoudig voor elkaar gekregen worden. Een voorbeeld: een docent wil leerlingen zich laten verplaatsen in de wereld van Jozef/Yoesoef (een verhaal dat zowel in de Bijbel als in de Koran voorkomt), zodat zij gaan begrijpen waarom dit verhaal belangrijk is voor de joodse/christelijke/islamitische traditie. De diverse bronnen voor kennis worden aangereikt door de docent: het verhaal uit de Bijbel en Koran, achtergrondinformatie over de historische context, verhaaltechnische elementen, verbindingen naar gebeurtenissen in de geschiedenis. Afhankelijk van de voorkennis en de leesvaardigheid zullen sommige leerlingen sneller door de stof kunnen gaan of juist meer hulp – bijvoorbeeld van medeleerlingen – nodig hebben (convergent differentiëren). De ene leerling is pratend beter, de ander is creatief, een volgende schrijft makkelijker et cetera. Met die kwaliteiten kunnen zij aan de slag in de eindopdracht waarin alles samenkomt. De leerlingen moeten de opgedane kennis toepassen in een eindproduct, dat zij communiceren naar de anderen. Zij kunnen dan bijvoorbeeld een opdracht krijgen om op basis van het materiaal een musical/filmpje/krant/kunstwerk te maken en deze te presenteren met toelichting aan de klas (divergent differentiëren).

Tot slot

Kortom: om recht te doen aan de diverse kwaliteiten van de leerlingen en om leerlingen te helpen problemen met de stof op te lossen, is een gerichte en gedifferentieerde aanpak wenselijk, die het sociale aspect van contact met de groep en met de docent meeneemt. De specifieke eisen van het vak G/L op het gebied van communicatie (zoals de interlevensbeschouwelijke dialoog) en reflectie sluiten een (bijna) volledig individuele leerweg uit zoals bij gepersonaliseerd leren en adaptief leren wordt verondersteld. De kennisdoelen kunnen daarmee wel bereikt worden, maar de andere leerdoelen niet of veel minder. Convergent differentiëren, waarbij leerlingen extra stof en/of extra ondersteuning krijgen, alsook divergent differentiëren, waarbij de leerling ruimte krijgt om eigen kwaliteiten in te zetten, zijn een vanzelfsprekend instrument voor een docent G/L, die de leerlingen zoveel mogelijk tot hun recht wil laten komen in alle facetten die er bij levensbeschouwing toe doen.

Stof tot nadenken

- Hoe bepaal je op welke elementen je gaat differentiëren?
- Hoe maak je bij een manier van differentiëren, waarbij groepen gewenst zijn, deze groepen het meest effectief qua samenstelling?
- Is het van belang om rekening te houden met de levensbeschouwelijke achtergrond van leerlingen bij het inzetten van differentiatie? Wanneer wel en wanneer niet?

Literatuur en bronnen

Bosker, R. (2005). In *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs.* Universiteit van Groningen.

Erricker, C. (2010). Religious education. London: Routledge.

Hattie, J. (2014 3e druk). Leren zichtbaar maken. Rotterdam: Bazalt.

Kester, L., e.a. (2018). *Docent en leerling aan het stuur Onderzoek naar leren op maat met ict.* z.p.: Doorbraakproject Onderwijs en ict, Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden, Oberon.

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). Leren van binnenuit. Soest: Nelissen.

Lemov, D. (2012). Teach like a Champion. Rotterdam: CED groep.

Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. (2018, mei 28). *Omgaan met verschillen met behulp van ict.* Geraadpleegd van NRO.nl: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/05/405-15-823-4-Omgaan-met-verschillen-met-behulp-van-ict-verslag-van-een-landelijk-onderzoek-naar-leraar-en-leerlinggestuurd-leren.pdf.

Tomlinson, C. (2000, augustus). www.eric.ed.gov. Geraadpleegd van ERIC: https://eric.ed.gov/?id=ED443572

32. Het ontwerpen van een les godsdienst of levensbeschouwing

Marco Otten

Inleiding

Hoe kan een les godsdienst of levensbeschouwing worden ontworpen die aansluit bij de verschillende godsdienstpedagogische visies die er op dit vak bestaan? Dat is de vraag waar dit artikel een antwoord op tracht te geven. Door verschillende auteurs zijn de afgelopen jaren in artikelen en documenten verschillende godsdienstpedagogische visies op het vak gegeven (Visser 2016). Het vak kan als doel hebben godsdienstig op te voeden en te socialiseren (learning into religion), het vak kan beogen kennis en begrip over godsdiensten te verwerven (learning about religion), of het kan de identiteitsontwikkeling van de leerling centraal stellen (learning from religion) (Grimmitt, 1987, 2000). Maar de docent kan bij het ontwerpen van een les toch voor de vraag komen te staan hoe aan deze opvattingen in een specifieke les 'handen en voeten' te geven. Om die vraag te kunnen beantwoorden, verkennen we eerst de criteria waaraan een goede les godsdienst of levensbeschouwing dient te voldoen. Vervolgens beschrijf ik een model om zo'n les te ontwerpen en tenslotte bekijken we hoe we met behulp van de didactische principes van dit model kunnen aansluiten bij de verschillende godsdienstpedagogische visies die er op dit vak bestaan.

Didactische criteria voor een goede les godsdienst of levensbeschouwing

Wat zijn nu criteria voor een goede les godsdienst of levensbeschouwing? Criteria voor een goede les kunnen we vinden in handboeken over algemene didactiek die ook van toepassing zijn voor het vak G/L. Het gaat dan om criteria die het leren bevorderen zoals doelgerichtheid, activatie van leerlingen, differentiatie en samenhang (constructive alignment) (Kallenberg 2014).

De *doelgerichtheid* van het leren wordt bevorderd door didactisch verantwoorde lesdoelen op te stellen. Didactisch verantwoorde lesdoelen zijn leerlinggericht, concreet en toetsbaar geformuleerd. Op basis van deze lesdoelen kunnen deelnemers ook verantwoorde feedback op hun leerproces ontvangen. Het kan daarbij gaan om feedback op ontwikkelde kennis, vaardigheden en/of attitude, maar ook om feedback op het leerproces zelf of zelfs de persoon (Hattie 2007). Naast doelgerichtheid

is *leerlingactivering* een belangrijk criterium. Activerende didactiek beïnvloedt het leerresultaat positief, o.a. doordat leerlingen dieper gaan leren en beter presteren (Freeman et al 2014, Schmidt et al 2009). Het leidt ook tot meer geëngageerde leerlingen.

Activerende didactiek krijgt vorm in de gebruikte leerinhouden en werkvormen.[1] Wat betreft de leerinhouden is het belangrijk dat deze betekenisvol zijn voor de leerling. Daarvoor is het belangrijk om de behandelde inhoud te laten aansluiten bij de belevingswereld van de leerling (adaptieve didactiek). Aansluiting bij de leefwereld zorgt voor een grotere *transfer* (de mate waarin informatie daadwerkelijk wordt overgebracht). Er is ook sprake van een grote mate van transfer als de leerling de aangeboden leerinhoud weet in te zetten dan wel te verwerken richting een hoger en/of complexer niveau. Naast de behandelde leerinhoud speelt bij activerende didactiek ook de keuze van activerende werkvormen een grote rol. In die werkvormen dient de leerling de mogelijkheid te krijgen om al dan niet in samenwerking met andere leerlingen (steeds) zelfstandig(er) aan de slag te gaan met de aangereikte leerinhoud.

De hierboven beschreven transfer dient in een les vaak naar zeer verschillende leerlingen te worden gemaakt. Daarom is een ander belangrijk criterium voor een goede les godsdienst of levensbeschouwing de mate waarin er sprake is van differentiatie. Hoe gedifferentieerder informatie wordt aangeboden, hoe groter de kans dat verschillende leerlingen worden aangesproken (geactiveerd).[2] Dit adaptief onderwijs kan binnen een les op verschillende manieren plaatsvinden. Zo kan er informatie op verschillende (cognitieve) niveau's worden aangeboden, of in een verschillend tempo. Er kan ook sprake zijn van verschillende *manieren* om informatie aan te bieden; bijvoorbeeld via informatieoverdracht, maar ook via het uitvoeren van opdrachten en het opdoen van ervaringen. Met name de mate waarin verschillende manieren om informatie te verwerven worden aangeboden is een belangrijk criterium voor een goede les godsdienst of levensbeschouwing. Sommige van die manieren vereisen namelijk het verwerven van bepaalde vaardigheden of wellicht een bepaalde attitude. Het interviewen van bijvoorbeeld een leeftijdsgenoot uit een andere levensbeschouwelijke traditie (in plaats van het volgen van een lezing) kan veel informatie opleveren. En het doet een appel op een aantal vaardigheden en attitudes bij de interviewer om deze informatie te verwerven.

1 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk 29 Het gebruik van werkvormen
2 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk 31 Differentiëren in de lessen GL

Tot slot blijkt samenhang een belangrijk criterium te zijn voor een goede les. Samenhang in een les kan gecreëerd worden door de leeractiviteiten (leerinhouden en werkvormen) en toetsactiviteiten (vormen van feedback) af te stemmen op de beoogde leeropbrengsten (lesdoelen).[3] Zowel de vorm als inhoud van werkvormen en toetsing dienen directe afgeleiden van de beoogde leeropbrengsten te zijn (Biggs 2003).

Een didactisch model voor goede lessen godsdienst of levensbeschouwing

Een model dat mijns inziens tegemoetkomt aan deze criteria voor een goede les godsdienst of levensbeschouwing is het schema 'Leren en ontwerpen' van Cees de Munnik en Kees Vreugdenhil (2012). Dit model kan voor docenten een instrument vormen om leerroutes voor leerlingen te ontwerpen. In het oorspronkelijke model is sprake van drie componenten, te weten informatie (in latere versies leerstof genoemd), subjectief concept (in latere versies leerling genoemd) en praktijk (in latere versies leefwereld genoemd). In Figuur 1 is het model schematisch weergegeven.

Tijd	Informatie	Subjectief concept	Praktijk
	Geven van nieuwe informatie (inhoudelijk of instructie)	*Oproepen van een ervaring of mening van de deelnemer*	*Toepassen van informatie of subjectief concept in een nieuwe context in het hier en nu*
Lesfase 1		X	
Lesfase 2	X		
Lesfase 3			X
Lesfase 4		X	
Etc.	X		

Figuur 1: Schema 'Leren en ontwerpen' (De Munnik, C. en Vreugdenhil, K., 2006)

Onder de kolom 'informatie' wordt het geven van nieuwe informatie (lesstof of een instructie) verstaan. De kolom 'subjectief concept' heeft betrekking op het oproepen van een ervaring of mening bij de leerling. De kolom 'praktijk', tenslotte, plaatst informatie of opgeroepen ervaringen en meningen in een nieuwe context tijdens de les zelf. Bij 'praktijk' kan ook sprake zijn van een ervaring in de les die het startpunt vormt voor transfer naar ervaringen en meningen of nieuwe informatie. De leerroute pendelt, als het goed is, voortdurend tussen deze drie kolommen.

3 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk 32 Toetsen en beoordelen.

Waarom is dit nu een geschikt didactisch model? Ten eerste is dit een geschikt model omdat het uitgaat van de wijze van *leren* bij de leerling. Niet activiteiten, werkvormen of lesstof staan centraal (dus wat de docent doet in het klassieke lesvoorbereidingsformulier), maar de manier waarop de leerling de informatie *verwerft/verwerkt*. Via dit model kan goed worden onderscheiden in welke kolom welk lesdoel wordt gerealiseerd. Betreft het een cognitief doel, dan dient het leerresultaat op zeker moment getoetst te worden binnen de kolom 'informatie'; is sprake van een affectief doel dan dient het leerresultaat op zeker moment getoetst te worden binnen de kolom 'subjectief concept'; bij vaardigheden dient het leerresultaat op enig moment zichtbaar te zijn in de kolom 'praktijk'. Ook feedback op het leerproces zelf of zelfs de persoon kan in het model worden opgenomen. Het model sluit al met al dus goed aan bij het criterium 'doelgerichtheid' van een goede les godsdienst of levensbeschouwing.

Op zichzelf zet dit model niet aan tot activerende didactiek. Door een aantal spelregels aan het model toe te voegen kan gebruikmaking van die didactiek wel bevorderd worden. Bijvoorbeeld door van de docent te vragen de les te starten in de kolom 'subjectief concept' of 'praktijk'. Daarmee wordt een appel op de leefwereld van de leerling gedaan en kan aangeboden 'informatie' in de les daarop aansluiten. Op die manier ontstaat transfer. Die transfer kan vergroot worden door de leerling in de kolom 'subjectief concept' op de aangeboden leerstof in de kolom 'informatie' te laten reflecteren, of deze leerstof te gebruiken bij meer complexe nieuwe situaties in de kolom 'praktijk'. Vanzelfsprekend kan ook tussentijds sprake zijn van een grote mate van transfer door in het lesmodel te 'pendelen' tussen de verschillende kolommen. In die zin kan de mate van transfer in de les in een oogopslag worden beoordeeld; bij grote en regelmatige spreiding tussen de kolommen is sprake van veel transfer (en dus hogere leeropbrengst), bij weinig spreiding van lage transfer. In het model kunnen allerlei soorten (meer of minder) activerende werkvormen worden geplaatst, zoals op het gebied van informatieoverdracht en -verwerking, meningsvorming en delen van ervaringen, het oefenen van vaardigheden of het opdoen van ervaringen. Activerende didactiek kan dus ook plaatsvinden gedurende meerdere lesfasen binnen een enkele kolom.

Ook op het derde criterium, de mate van differentiatie, scoort dit model hoog. Zowel het aanbieden van verschillende *manieren* van informatieverwerving, als de voortdurende *afwisseling* van dat aanbod staan centraal. Informatieoverdracht kan bereikt worden door de mening of ervaring van de leerling zelf op te roepen, of door die van medeleerlingen aan te reiken. Maar informatie kan ook worden verkregen door iets in de les zelf uit te voeren en/of te ervaren, of door kennis aangereikt door een docent of uit een lesboek. Vanzelfsprekend dient in de vorm van het aanbod telkens weer afwisseling binnen een les te zijn. Die afwisseling van informatieverwerving en -verwerking garandeert dat er ook een appel wordt gedaan op de attitude van leerlingen (o.a. via het bewust vragen naar meningen en ervaringen van leerlingen in de kolom 'subjectief concept') en op de vaardigheden van leerlingen, zowel cognitief (bij het be- en verwerken van informatie) als affectief en communicatief (bij het uitwisselen en toepassen van informatie).

De samenhang van de les blijkt uit de afstemming tussen de lesdoelen en de leerinhouden en werkvormen. Bij voornamelijk cognitieve lesdoelen dienen de leerinhouden en werkvormen met name in de kolom 'informatie' zichtbaar te zijn. Ook de (formatieve of summatieve) toetsing van deze doelen dient in deze kolom zichtbaar te zijn. Datzelfde geldt voor affectieve doelen en toetsing daarvan in de kolom 'subjectief concept', en voor praktische vaardigheden en toetsing daarvan in de kolom 'praktijk'. Het model blijkt dus aan alle genoemde criteria voor een goede les G/L te voldoen. Er is nog een laatste reden waarom dit model geschikt is voor het ontwerpen van lessen, en dat betreft zijn eenvoud. Met drie verticale strepen en een horizontale streep op een kladje kan in korte tijd een route worden ontworpen. Gezien de tijdsdruk van de gemiddelde docent is dit geen onbelangrijk kenmerk van dit model.

Enkele accenten binnen het vak godsdienst of levensbeschouwing

Het hierboven beschreven schema 'Onderwijs ontwerpen' blijkt dus goed te gebruiken voor het vak godsdienst of levensbeschouwing. Maar is er wellicht ook een ander gebruik van dit model bij dit vak nodig dan bij andere schoolvakken? Dat hangt af van de godsdienstpedagogische visie die de uitvoerende docent hanteert.

Indien het doel van het vak godsdienstig opvoeden en socialiseren is (learning into religion), kan de invulling van het model, al naar gelang het accent binnen dat opvoeden en socialiseren, verschillend zijn. In sommige lessen zal opvoeden en socialiseren resulteren in veel aandacht voor de kolom 'informatie' (bijvoorbeeld m.b.t. kennis over geloofsdogma's), in andere voor de kolom 'subjectief concept' (bijvoorbeeld om het geloof ook te verinnerlijken), en in weer andere lessen voor 'praktijk' (bijvoorbeeld voor het inwijden in de rituelen van de betreffende godsdienst). Indien het doel van het vak is kennis en begrip over godsdiensten

te verwerven, zal de kolom ‘informatie’ centraal staan. De kolommen ‘subjectief concept’ en ‘praktijk’ staan uiteindelijk in dienst van de kolom ‘informatie’. Het gaat er immers om kennis en begrip over godsdiensten te verwerven. Dat heeft voor de invulling van het model twee gevolgen: de kolom ‘informatie’ dient verhoudingsgewijs vaker te worden gebruikt en het eindpunt van de route dient zich te bevinden in deze kolom. Indien in het vak de identiteitsontwikkeling van de leerling centraal staat vinden veel lesactiviteiten plaats binnen de kolom ‘subjectief concept’. De kolommen ‘informatie’ en ‘praktijk’ staan uiteindelijk in dienst van de kolom ‘subjectief concept’. Het gaat immers om het (laten) vormen van de mening en opvattingen van de leerling over zichzelf, anderen en de wereld. Dat heeft voor de invulling van het model twee gevolgen; de kolom ‘subjectief concept’ dient verhoudingsgewijs vaker te worden gebruikt dan in andere (meer op informatievewerving en -verwerking gerichte) schoolvakken en het eindpunt van de route dient zich te bevinden in deze kolom.

Er is mijns inziens sprake van nog een (mogelijk) verschil in gebruikswijze van het model binnen het vak godsdienst of levensbeschouwing vergeleken met andere schoolvakken. Dat verschil betreft de invulling van de kolom ‘informatie’. Zowel de inhoud van het vak godsdienst of levensbeschouwing als de daarbij bepleitte didactiek bieden ruimte aan een invulling van deze kolom die binnen andere schoolvakken wellicht wat minder makkelijk te realiseren valt. Een van de kenmerken van veel godsdiensten en levensbeschouwingen is dat ze zich niet beperken tot het domein van cognitieve kennis, maar zich ook uitstrekt tot kunst, architectuur, rituelen en muziek. Deze genoemde aspecten kunnen alle *ervaren* worden. En kunnen daarmee informatie overdragen op een wijze waar andere schoolvakken jaloers op zouden kunnen zijn.[4] Diezelfde uitingen van godsdiensten en levensbeschouwingen in kunst, architectuur, rituelen en muziek kunnen ook in de les worden *uitgevoerd*. Denk daarbij bijvoorbeeld aan het samen uitvoeren van de zonnegroet of tekenen van een mandala. Daarmee biedt ook de invulling van de kolom ‘praktijk’ in lessen godsdienst of levensbeschouwing mogelijkheden die dit vak zo boeiend kunnen maken.

Twee voorbeelden uit de praktijk

Als docent van de postinitiële masteropleiding leraar Humanistisch vormend onderwijs en Levensbeschouwing verzorg ik ieder jaar de module ‘Praktische didactische vaardigheden’. In deze module dienen studenten ieder een simulatieles te verzorgen waarin bijvoorbeeld een aspect uit een van de grote wereldgodsdiensten centraal staat. De lessen – die meestal anderhalf uur in beslag nemen – worden ontworpen op basis van het hierboven beschreven model ‘Onderwijs ontwerpen’. Hieronder volgen twee voorbeelden van een opzet van zo’n les door een student; een over goddelijke inspiratie in het christendom (figuur 2) en een over de opvoeding van Parcival (figuur 3).

Beginsituatie van de les: Cognitief: De leerlingen hebben al een aantal lessen gehad over inspiratie. De leerlingen weten wat deze term betekent in het dagelijks leven. De leerlingen weten enigszins iets over het christendom Affectief: De leerlingen hebben hun eigen inspiratie verkend en daardoor is het thema (hopelijk) persoonlijk. De leerlingen hebben niet zo veel met het christendom		**Lesdoelen:** - Aan het einde van les kan de leerling het verschil aanduiden tussen inspiratie in het dagelijks leven en goddelijke inspiratie in het christendom - Aan het einde van les kan de leerling beschrijven hoe christenen geloven dat, hoewel de Bijbel door mensenhand is geschreven, er toch Gods woord staat - Aan het einde van les kan de leerling Mattheus herkennen als een van de 4 schrijvers van de evangeliën en een van de schrijvers van de Bijbel - Aan het einde van les kan de leerling diverse schilderijen over de inspiratie van Mattheus interpreteren - Aan het einde van les kan de leerling in eigen woorden een van de drie behandelde inspiratietheorieën uitleggen - Aan het einde van les kan de leerling de drie inspiratietheorieën koppelen aan verschillende weergaven van de inspiratie van Mattheus	
Fase / Tijd	**Informatie** *(Geven van nieuwe informatie; inhoudelijk of instructie)*	**Subjectief concept** *(Oproepen van een ervaring of mening van de deelnemer)*	**Praktijk** *(Toepassen van informatie of subjectief concept in een nieuwe context in het hier en nu)*
Inleiding 00:00-00:03	Welkom in de derde les over inspiratie. Waar gingen de vorige twee lessen over? Wat inspiratie betekent in het dagelijks leven, wat inspiratie in de kunst betekent.		
00:03-00:08	Neem een moment in je hoofd waarin je plots inspiratie kreeg. Waar kwam die inspiratie vandaan? Kort denken – delen – uitwisselen		
		Deelnemers bedenken moment van inspiratie	

4 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk 34 Beelddidactiek

		Deelnemers delen moment van inspiratie	
		Deelnemers wisselen moment van inspiratie plenair uit	
00:08-00:10	Deze les gaan we het hebben over inspiratie in het christendom. We zullen zien dat inspiratie daar een heel andere lading krijgt dat als we in het dagelijks leven over inspiratie praten. We gaan verschillende ideeën over inspiratie in het christendom in groepjes onderzoeken.		
Kern 00.10-00:12	Christenen geloven over het algemeen dat in de Bijbel het woord van God staat. De Bijbel is door mensenhanden geschreven maar de woorden komen van God. Bij het schrijven was er namelijk spraken van goddelijke inspiratie. Het woord inspiratie is afgeleid van het Latijnse woord spiritus dat onder andere geest betekend. Bij goddelijke inspiratie gaat het om de Heilige Geest die de mens tot het schrijven van de Bijbel heeft aangezet. Het schrijven van de Bijbel met goddelijke inspiratie was dus een schrijven dat ingegeven is door de Heilige Geest. De woorden van de Bijbel zijn dus ingegeven/ geïnspireerd door de Heilige Geest. Zo komen Gods woorden via de menselijke hand op papier.		
00:12-00:15	Voor veel mensen is dit tegenwoordig moeilijk voor te stellen. We gaan zo letterlijk een beeld bij goddelijke inspiratie zoeken, maar eerst een korte quiz. 1. Wie heeft de Bijbel geschreven? 2. Door hoeveel mensen in de bijbel geschreven? 3. Staan de evangeliën in het Oude- of het Nieuwe Testament? 4. Wie waren de 4 schrijvers van de Evangeliën? 5. Wie van de 4 evangelieschrijvers zien we hier op deze afbeelding?		

00:15-00:23	Dit schilderij laat zien hoe Mattheus vanuit goddelijke inspiratie de bijbeltekst schreef. De engel als boodschapper van God brengt Mattheus Gods woorden die Mattheus opschrijft. (Grappige versie laten zien) Dit is niet het enige schilderij over deze scene. De inspiratie van Mattheus is een vaker terugkerend thema in de schilderkunst. (Laat andere schilderijen zien.) Ik laat er een paar zien; let op de verschillen in de relatie tussen Mattheus en de engel. Let op - De hoog/laag positie - De leeftijd van de engel - Of er gediscussieerd wordt - Hoe dwingend de engel is - Wie is er dominant? Dit helpt je straks met de groepsopdracht		
00:23-00:25	Het is duidelijk dat er verschillende beelden bestaan over hoe die goddelijke inspiratie tot Mattheus kwam. Aan de hand van deze schilderijen kunnen we achterhalen welke verschillende ideeën over die goddelijke inspiratie bestaan binnen het christendom. Christenen zijn het namelijk onderling niet eens hierover. De ene christen gelooft dat de goddelijke factor de overhand had bij het schrijven van de Bijbel en de andere christen gelooft dat er nog behoorlijk wat ruimte was voor de menselijke invulling van de tekst. Er is dus meningsverschil over de dominantie van de engel bij goddelijke inspiratie.		
00:25-00:30	We gaan drie theorieën over goddelijke inspiratie verder onderzoeken in groepjes. Instructie: - Aan het einde van deze instructie ga ik de groep in drieën splitsen - Zorg dat je zo gaat zitten dat je je groepsleden goed kan zien - Iedere groep krijgt een hand-out met daarop informatie over 1 van de 3 theorieën over goddelijke inspiratie - Jullie beantwoorden met elkaar de 2 vragen op de hand-out - Jullie komen samen tot consensus over de antwoorden met behulp van de volgende rollen. Voorlezer, schrijver, controleur (scheidsrechter en criticus) - Jullie hebben 10 minuten de tijd - Na afloop vraag ik willekeurig 1 persoon uit de groep naar jullie antwoorden (Groep splitsen en tafels schuiven)		

00:30-00:40		Elk groepje onderzoekt 1 theorie over goddelijke inspiratie (mechanisch, dynamisch en organisch) en geven hun mening over welk van de drie schilderijen op de beamer het best past bij de theorie	
00:40-00:50	1 groepslid per groep - legt in eigen woorden uit wat de theorie in houd - Beargumenteert waarom ze denken dat het gekozen schilderij goed bij de theorie past - Vertelt wat de groep dacht over de feilbaarheid van de Bijbel vanuit deze theorie Korte feedback, correcties, aanvullingen vanuit docent		

Figuur 2: lesmodel van Line de Bruijn: student aan de Universiteit voor Humanistiek (2017)

Het hierboven gepresenteerde lesmodel is een voorbeeld van een meer op 'learning about' gebaseerde godsdienstpedagogische visie. De doelen van deze les (concreet, toetsbaar en leerlinggericht) zijn voornamelijk gericht op het verwerven van kennis en begrip over het christendom. In dit model staat de kolom 'informatie' centraal. De kolommen 'subjectief concept' en 'praktijk' staan uiteindelijk in dienst van de kolom 'informatie'. Het gaat er immers om kennis en begrip over christendom te verwerven. Dat heeft voor de invulling van dit model twee gevolgen: de kolom 'informatie' dient verhoudingsgewijs vaker te worden gebruikt en het eindpunt van de route dient zich te bevinden in deze kolom.

Beginsituatie van de les: De leerlingen hebben al kennis over het verhaal van koning Arthur en kunnen hierdoor het verhaal van Parcival binnen dit kader plaatsen. De leerlingen zijn gewend aan het maken van schriftelijke verslagen van lessen in hun schrift waardoor de huiswerkopdracht in lijn is met wat de leerlingen gewend zijn. De docent heeft de klas al eerder lesgegeven, voorstellen e.d. is niet nodig. De klas heeft voor het luisteren naar verhalen een spanningsboog van ongeveer een kwartier.		**Lesdoelen:** De lesdoelen voor deze les luiden als volgt: 1. De leerling kan belangrijke elementen uit de opvoeding van Parcival opnoemen. 2. De leerling kan in eigen woorden de opvoeding van Parcival beschrijven. 3. De leerling kan voorbeelden geven van eigen genoten opvoeding. 4. De leerling kan eigen opvoeding en de opvoeding van Parcival vergelijken.	
Fase / Tijd	**Informatie** *(Geven van nieuwe informatie; inhoudelijk of instructie)*	**Subjectief concept** *(Oproepen van een ervaring of mening van de deelnemer)*	**Praktijk** *(Toepassen van informatie of subjectief concept in een nieuwe context in het hier en nu)*
Inleiding 1 min	**Opzet les** Goedemorgen allemaal. Vandaag gaan we een begin maken met het verhaal van Parcival. Ik zal jullie een stuk van het verhaal vertellen en aan de hand van het verhaal van vandaag wil ik het graag over jullie ervaringen met opvoeden hebben.		
2 min.	**Instructie** Voor we met het verhaal beginnen wil ik jullie allemaal vragen in de komende twee minuten één belangrijke boodschap voor jezelf op te schrijven waarvan jij denkt dat je ouders die mee hebben willen geven in je opvoeding. Gebruik hier even je aantekeningenschrift of kladpapier voor. We gaan na het verhaal met elkaar in gesprek dus je hoeft je antwoord nu niet met de groep te delen. Aan het einde van de les zal ik jullie wel vragen om een stuk over het thema van vandaag in je schrift te schrijven en daar kun je het antwoord dat je nu opschrijft voor gebruiken.		
3 min.		**Uitvoering opdracht** Gericht op het opschrijven van de eigen ervaring met opvoeding.	
1 min.	Dan gaan we nu een begin maken met het verhaal over Parcival. Het verhaal van Parcival speelt in de tijd van koning Arthur en de ridders van de ronde tafel. We spreken over het Engeland van de zesde eeuw.		

Kern 10 – 15 min.	**Begin van verhaal Parcival** De docent vertelt een gedeelte van het verhaal van Parcival, hierbij zullen de volgende punten aan bod komen: - Parcival ontmoet in het bos een ridder en besluit ook ridder te willen worden - Parcival vertelt dit aan zijn moeder, zij legt uit waarom ze Parcival beschermd heeft opgevoed, maar laat hem wel gaan en geeft hem wijze raad mee - Parcival gaat op weg naar koning Arthur (eventueel de ontmoeting met de jonkvrouw) en komt de rode ridder tegen - Parcival komt aan op Camelot; hij kan niet zomaar ridder worden. - Parcival verslaat de rode ridder en gaat met zijn wapenrusting en harnas op pad.		
7 min.	**Doordenkgroepjes** Ik wil jullie vragen om nu in groepjes van drie (of vier als dat beter uitkomt) na te denken over de vraag: 'wat heeft de moeder van Parcival haar zoon proberen mee te geven in de opvoeding?' De antwoorden noteren jullie als groepje op de A4'tjes die ik nu zal uitdelen. Probeer goed met elkaar te overleggen. Ik ga over 5 minuten willekeurig iemand uit het groepje vragen om uit te leggen wat jullie hebben opgeschreven. Jullie mogen de stoelen snel zo schuiven dat je iedereen uit het groepje goed kan zien tijdens het gesprek. Ik vraag straks niet alleen om de uitkomsten, maar ook om hoe jullie als groepje samen hebben gewerkt.		
	Deelnemers maken groepsopdracht		

10 min.	**Klassikaal antwoorden bespreken** Iedereen mag weer op zijn eigen plek komen zitten als je met je stoel verschoven bent om de anderen uit je groepje beter te kunnen zien. Vragen om te bespreken: - Wat heeft de moeder van Parcival haar zoon proberen mee te geven in de opvoeding? O.a.: • Ze heeft hem erg beschermend opgevoed (ze wil niet dat hij ridder wordt dus groeit hij op in het bos ver van alles weg) • Je moet vrouwen en meisjes altijd met respect behandelen • Beleefdheid • Parcival biedt hulp aan • Dat je reizigers altijd te eten moet geven - Hoe ging het overleggen in de groepjes?		
2 min.	**Instructie** We hebben het net kort gehad over de opvoeding van Parcival. Tijdens de komende 10 minuten wil ik jullie vragen om in tweetallen met je buurman of buurvrouw te kijken naar je eigen opvoeding. Op de hand-out die ik uit zal delen staan een aantal vragen die je hierbij kunnen helpen. Ben jij bijvoorbeeld net zo beschermend opgevoed als Parcival of juist helemaal niet? Jullie hebben zo allebei 5 minuten om aan de hand van de vragen iets aan de ander te vertellen. Op het moment dat de een vertelt maakt de ander aantekeningen en na vijf minuten wisselen de rollen om. Dus eerst vertelt Roos haar verhaal en maakt Jesse aantekeningen, na vijf minuten geef ik aan dat jullie mogen wisselen. De aantekeningen die Roos voor Jesse gemaakt heeft geeft ze aan het eind van de 10 minuten aan hem zodat hij de aantekeningen kan gebruiken voor de huiswerkopdracht die ik straks verder toe zal lichten.		

10 min.		**Opdracht met de hand-out** Leerlingen bespreken hun eigen ervaringen in hun opvoeding aan de hand van de volgende vragen op de hand-out: - Hoe beschermd ben je opgevoed? - Wat mocht je absoluut niet? - Wat moest je altijd doen? - Was je jaloers op vriend(innen) en wat daar wel mocht? - Welke goede raad kreeg je allemaal? - Wie werd er als voorbeeld genoemd? - In hoeverre zou jij je kinderen later anders opvoeden? - Lijkt de opvoeding die jij gekregen hebt op de opvoeding van Parcival?	
1 min.	**Afronding opdracht** Jullie mogen nu je zin afschrijven en de aantekeningen met elkaar uitwisselen.		
Afronding 3 min.	**Uitleg over de huiswerkopdracht** De aantekeningen die jullie zojuist gemaakt hebben kunnen jullie gebruiken voor de huiswerkopdracht: Iedereen schrijft voor zich in zijn schrift (van het vak) een stuk over de opvoeding van Parcival en de opvoeding die je zelf hebt (gekregen). Benoem in je stuk de belangrijke elementen van de opvoeding van Parcival die we vandaag besproken hebben en vergelijk deze opvoeding met je eigen opvoeding; zie je overeenkomsten of verschillen? De vragen op de hand-out kunnen je helpen bij het nadenken over je eigen opvoeding. Aan het einde van de lessenserie over Parcival leveren jullie de schriften bij mij in en dan zal ik alle stukken nakijken. Uiteindelijk krijg je een cijfer op basis van de verschillende opdrachten die je in het schrift gemaakt hebt.		

Figuur 3: lesmodel van Merel Boer: student aan de Universiteit voor Humanistiek (2017)

In het hierboven gepresenteerde lesmodel staat meer de identiteitsontwikkeling van de leerling centraal (learning from). De kolom 'informatie' en 'praktijk' staan uiteindelijk in dienst van de kolom 'subjectief concept'. Het gaat immers om het (laten) vormen van de mening en opvattingen van de leerling over zijn of haar eigen opvoeding. Dat heeft voor de invulling van het model twee gevolgen; de kolom 'subjectief concept' wordt verhoudingsgewijs vaker gebruikt en het eindpunt van de route bevindt zich in deze kolom.

Tot slot

Het in dit artikel beschreven model 'Leren en ontwerpen' blijkt goed te gebruiken voor het invullen van een les godsdienst of levensbeschouwing die aansluit bij de verschillende godsdienst-pedagogische visies die er op dit vak bestaan. Drie van die visies zijn in dit artikel behandeld: godsdienstig opvoeden en socialiseren (learning into), kennis en begrip over godsdiensten verwerven (learning about), en identiteitsontwikkeling van de leerling (learning from) (Grimmitt 1987,2000). In het model kunnen vier belangrijke criteria voor een goede (godsdienst/levensbeschouwelijke) les zichtbaar worden gemaakt: doelgerichtheid, activatie van leerlingen, differentiatie en samenhang. Door gebruik te maken van dit model kan de docent zijn of haar doelen nog scherper expliciteren en via de drie kolommen het beoogde leerproces van de leerling in kaart brengen. Op basis van de eigen godsdienstpedagogische visie kan bepaald worden in welk van de drie kolommen het zwaartepunt van de leeractiviteiten dient te liggen.

Literatuur en bronnen

Biggs, J. B. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition).

De Munnik, C., & Vreugdenhil, K. (2006). Ontwerpen van onderwijs. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Freeman, S., Eddy S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P. (2014, 10 juni) Active learning increase student performance in science, engineering and mathematics, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Geraadpleegd van https://www.pnas.org/content/111/23/8410.

Grimmitt, M., (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship between studying religions and personal, social and moral education.* Great Wakering Essex: McCrimmon.

Grimmitt, M., (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research*

and Development of Good Pedagogic Practice in RE. Great Wakering Essex: Mc Crimmon.
Hattie, J., & Timperley, H., (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational research*, 77, 81-112.
Kallenberg, T., & Van der Grijspaarde, L., (2014). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J. & Arends, L. R., (2009). Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. In: *Medical Education*. 43 (3), pp. 211-218.
Visser, Taco. (2016). 'Het is nu of nooit... een algemeen vormend vak godsdienst of levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw' in: Rene Erwich (red). In: *Grensgangers: pendelen tussen geloof en cultuur* (Kok: Kampen), 161-179.

33. Digitale didactiek

Lennart Becking

Inleiding

De digitale wereld dringt steeds verder door in de wereld van onze leerlingen. We kunnen dus niet om deze wereld heen. In dit hoofdstuk maak je kennis met deze wereld. Allereerst introduceer ik twee theorieën die in dit vakgebied veel aangehaald worden: TPACK en SMR. Daarna zal ik dieper ingaan op de tweede theorie en daar een aantal praktijktips bij geven. Een gebied dat helaas onderbelicht blijft in dit hoofdstuk, is de samenhang tussen technologie en identiteit. Met name de moderne media hebben veel invloed op de identiteit van onze leerlingen. Hoe wij hier als vak op moeten inspelen is een interessante vraag. Veel secties in het land hebben hier al modules omheen ontwikkeld. Wellicht is het wenselijk om deze met elkaar te delen.

Na het bestuderen van dit hoofdstuk heb je een globaal overzicht van wat de digitale wereld te bieden heeft op didactisch gebied. Je hebt een aantal voorbeelden gezien, en je weet na het maken van de drie opdrachten waar jij staat ten opzichte van de digitale wereld. En hoe jij met digitale didactiek kunt bijdragen aan 21e-eeuwse vaardigheden en aan het vak godsdienst/levensbeschouwing (G/L).

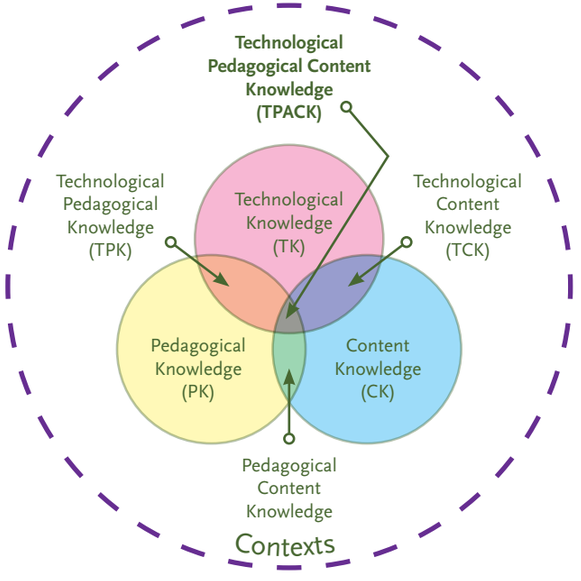
1: Twee theorieën

TPACK

Het TPACK-model ("Over TPACK", z.d.) is in 2005 ontwikkeld door Matthew Koehler en Punya Mishra. Dit model gaat ervan uit dat docenten, op drie gebieden goed beslagen ten ijs moeten komen om de meerwaarde van ICT volledig te benutten. We moeten niet alleen de kennis van de drie domeinen onder de knie hebben, maar we moeten ook goed door hebben hoe die drie domeinen afzonderlijk op elkaar reageren.

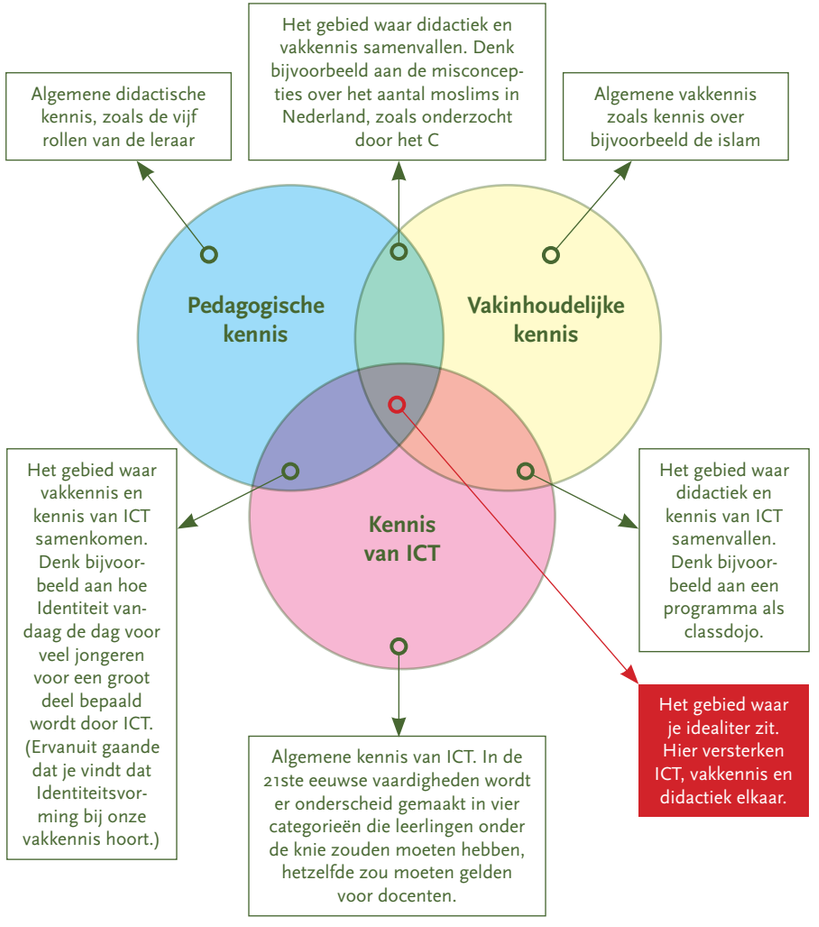
De drie gebieden zijn *vakinhoudelijke kennis*, *pedagogische kennis*, en *kennis van ict*. De vakinhoudelijke kennis is bijvoorbeeld kennis over de Islam en hoe we die aan moeten leren (didactiek). We moeten behoorlijk wat weten over de Islam om alle vragen die we krijgen, vaak naast de lesstof, over de Islam te kunnen beantwoorden. Natuurlijk moeten leerlingen veel meer weten dan de kennis over de islam, maar voor de leesbaarheid zal ik in dit hoofdstuk steeds de Islam als voorbeeld blijven gebruiken. De pedagogische kennis gaat over onze 'manier van opvoeden', hier komen bijvoorbeeld de vijf rollen van de docent naar voren, en zaken als

klassenmanagement. En ten slotte moeten we voldoende kennis hebben van de ICT in zijn algemeenheid om die ICT goed te kunnen toepassen.



Figuur 1: The TPACK Image. Overgenomen van tpack.org, van M. J. Koehler, 2019, geraadpleegd van http://tpack.org/ Copyright 2012, tpack.org

Zoals in de figuren 1 en 2 te zien is, komen de drie domeinen behoorlijk vaak met elkaar in contact. Neem bijvoorbeeld pedagogische kennis, die overlapt met vakinhoudelijke kennis. Als we het in de klas met onze leerlingen hebben over gevoelige onderwerpen binnen de Islam, bijvoorbeeld de rol van de vrouw of terrorisme, dan wordt er veel van zowel onze pedagogische kennis als onze vakkennis gevraagd. We mogen geen onwaarheden vertellen. We willen onze islamitische leerlingen niet beledigen en mogelijk een beetje beschermen, maar we willen ook niet wijken voor te lange tenen, en we voelen ons verplicht om ook bepaalde misstanden over het voetlicht te brengen. In dergelijke complexe situaties moeten we van beide domeinen veel kennis tegelijkertijd toepassen.



Figuur 2: Het TPACK-model

Een andere overlapping is die van pedagogische kennis met kennis van ICT. Als we in de klas bijvoorbeeld willen meten hoe men in zijn algemeenheid staat tegenover 'de islam' dan kan daar bijvoorbeeld *mentimeter* (een quizprogramma) voor gebruikt worden. Dat is een veilig programma waarin je kunt kiezen voor bepaalde vraagtypen. Maar je kunt ook kiezen voor bijvoorbeeld *padlet* (een digitaal 'prikbord'). In dat programma kunnen kinderen anoniem alles zeggen wat ze willen. De kans bestaat dat

er beledigende dingen geschreven gaan worden. In dit voorbeeld moet je dus goed nadenken over je ICT-tool en de samenhang met het pedagogische klimaat dat je nastreeft.

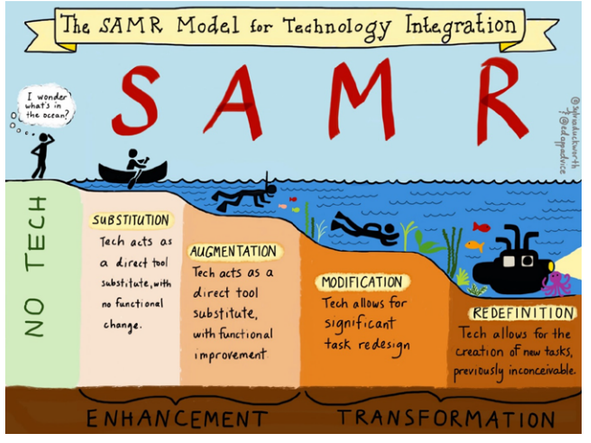
Een derde overlap is die van vakinhoudelijke kennis en kennis van ICT. Het eerste waar je in ons vak aan zou kunnen denken, is de invloed van ICT op identiteit. Je zou zelfs kunnen bedenken dat ICT een bepaalde invloed heeft op spiritualiteit. Is er een spirituele beleving mogelijk in de virtuele wereld waar de meeste van onze leerlingen erg veel tijd besteden? Dat soort vragen gaat over het overlappende terrein van vakkennis en kennis van ICT.

Ten slotte is er de 'sweet spot': het gebied waar alle drie domeinen samenkomen. Denk hier bijvoorbeeld aan de rol die sociale media hebben op de visie van onze jongeren op de islam. Het nadeel van sociale media is de bubbel waarin je zit. Je krijgt op je sociale mediakanalen alleen berichten te zien die jouw kijk op de wereld ondersteunen. Hoe train je leerlingen om hun kijk op de islam te verbreden en kritisch te worden op de berichten die ze krijgen op sociale media? Of: hoe herken je 'fake nieuws' in de media? Het is bekend dat onder andere veel 'nieuws-foto's' gemanipuleerd worden. Er circuleren bijvoorbeeld vreselijke foto's op het internet van een gebombardeerde bruiloft in Afghanistan. Het blijkt echter dat deze foto's zijn genomen nadat er veel omgekomen strijders uit het beeld zijn weggesleept. Precies hetzelfde gebeurt ook andersom. Burgerslachtoffers worden weggesleept uit het beeld om vervolgens foto's te maken van een succesvolle missie. Deze verschrikkelijke beelden vormen het wereldbeeld van de jongeren aan wie wij lesgeven.

Aan ons is het dan om met voldoende kennis van de wereld van ICT, met inzet van pedagogische kwaliteiten en met kritische kennis deze leerlingen een beetje de goede kant op te krijgen.

SAMR

Het SAMR-model (zie H. L., 2017) is ontwikkeld door Ruben Puentedura. Het is een model dat vier niveaus van ICT-integratie in het onderwijs onderscheidt: *Substitution*, *Augmentation*, *Modification* en *Redefinition*. De vier niveaus kunnen helpen om te bepalen hoeveel diepgang een ICT-toepassing nu eigenlijk heeft. Het is niet zo dat een ICT-toepassing die hoort bij het eerste niveau niet goed zou zijn. Of iets wel of geen meerwaarde heeft, is beter te bepalen met het TPACK-model. Het SAMR-model helpt je bepalen hoeveel diepgang jouw gekozen ICT-toepassing heeft.



Figuur 3: Het SAMR-model, naar een model van Ruben Puentedura (2014)[1]

Ik beschrijf hieronder eerst kort de vier niveaus van het SAMR-model, om daarna in de volgende paragrafen dieper op elk niveau in te gaan.

Substitution staat voor *vervanging*. Je vervangt een analoog onderdeel van je les door een digitaal onderdeel. Zo zie je bijvoorbeeld vaak dat leerlingen met hun apparaat het lesboek ook digitaal kunnen lezen, maar slechts als PDF-bestand. ICT is dan niets meer dan een 'boek achter glas'. Veel uitgevers bieden niet meer dan deze optie aan; op dat vlak is er voor hen nog veel werk te doen. Een ander voorbeeld op het niveau van vervangen is het Digibord, als dat bord precies zo gebruikt wordt als een whiteboard.

Augmentation staat voor *aanvulling*. Als we de twee voorbeelden van hierboven nemen, dan zou een PDF-bestand op de computer aangevuld kunnen worden met linkjes naar relevante websites en dergelijke. Of men zou video's en geluidsfragmenten kunnen toevoegen aan het bestand. Het Digibord functioneert op dit niveau als je bijvoorbeeld je aantekeningen opslaat en hergebruikt, of als je er video's op laat zien.

Modification staat voor *aanpassing*. De eerste twee niveaus verbeteren het onderwijs. De laatste twee niveaus transformeren het onderwijs. Op het niveau van *modification* gaat het vaak om ICT-toepassingen die de opdrachten die we geven ons in staat stellen de opdrachten die we geven anders in te kleden. Denk bijvoorbeeld aan de

1 Overgenomen van: https://chpsedtech.blogspot.com/2019/02/digital-learning-day.html

huidige mogelijkheden van het delen van documenten op zo'n manier dat meerdere mensen er tegelijkertijd in kunnen werken.
Redefinition staat voor *herontwerp*. Dit zijn de ICT-toepassingen die ons onderwijs behoorlijk kunnen veranderen. Ik denk hierbij bijvoorbeeld aan zogeheten *Massive Open Online Courses* (MOOC's) en aan portfolioleren. Een MOOC is een online cursus, een leeromgeving waar een docent niet perse bij hoeft te zijn en waar leerlingen veel met elkaar communiceren. Ook het portfolioleren zou je naar mijn mening onder *redefinition* kunnen scharen. ICT geeft ons namelijk de mogelijkheid om op een echt andere manier bezig te gaan met vaardigheden en de groei daarin.

1. Substitution

In deze paragraaf wil ik wat voorbeelden laten zien van inzet van ICT op het niveau van vervanging. Zoals eerder gezegd: het ene niveau is niet beter dan het andere. Vooral het TPACK-model kun je voor het bepalen van de meerwaarde van een toepassing gebruiken.

Digibord

Allereerst het digibord. Een goed en soepel gebruik van het digibord is erg fijn als je met ICT-toepassingen in je lessen wilt gaan experimenteren. Het heeft hier geen zin om tips en tools te gaan geven over hoe je het bord het beste kunt gebruiken. Er zijn in onderwijsland namelijk te veel verschillende hard- en software-aanbieders om algemene richtlijnen te kunnen bieden. Het is waarschijnlijk nuttiger eens op zoek te gaan op YouTube. Naast de scholing die op school wordt aangeboden lijkt het wel alsof er voor alles wat je wilt leren een YouTubevideo is. Dus zoek op YouTube en ga oefenen!

Prowise

Prowise is digibordsoftware met veel mogelijkheden. Ongeacht de software die op jouw school gebruikt wordt, kun je prowise gebruiken als digibordprogramma. Het leuke aan prowise is de mogelijkheid om verschillende hulpprogramma's te gebruiken. Ook hier is het devies weer om jezelf via YouTube bekwaam te maken in dit programma.

Figuur 4: Een opdracht aan twee groepen op www.classroomscreen.com

Classroomscreen.com

Classroomscreen is een fijne website die je kunt gebruiken als je even snel een instructie wilt geven. Deze website kan op verschillende manieren behulpzaam zijn. In figuur 4 is een screenshot weergegeven dat illustreert hoe ik deze website gebruik om te differentiëren in de les.

In figuur 5 zijn de opties weergegeven die je hebt op deze website. Vooral de QR-generator is erg praktisch. Leerlingen kunnen deze met hun mobiel scannen en gaan in één keer naar een door jou gekozen website. Daarnaast kun je een timer gebruiken om bijvoorbeeld aan te geven hoe lang de leerlingen nog hebben voor een opdracht.

Figuur 5: Opties op www.classroomscreen.com

2. Augmentation

In deze paragraaf laat ik wat voorbeelden zien van programma's die de lespraktijk kunnen aanvullen.

Mentimeter

Mentimeter is een heel leuk programma waarin je antwoorden van je klas kunt ophalen. Het mooie aan mentimeter is de grafische manier waarop de antwoorden worden gepresenteerd. Hierdoor is het een programma dat uitermate geschikt is voor ons vak. Voor uitleg over het programma zelf verwijs ik weer naar YouTube. Je kunt Mentimeter bijvoorbeeld gebruiken om een onderwerp te introduceren, zoals in het voorbeeld in figuur 6, waar leerlingen is gevraagd in te voeren waar zij aan denken bij het woord Utopi.

Figuur 6: Introductie van een onderwerp via Mentimeter

Naar aanleiding van de opgehaalde antwoorden kan je globaal jouw onderwerp bespreken. Een ander voorbeeld: om een klas te prikkelen, kun je ze de vraag van figuur 7 voorschotelen.

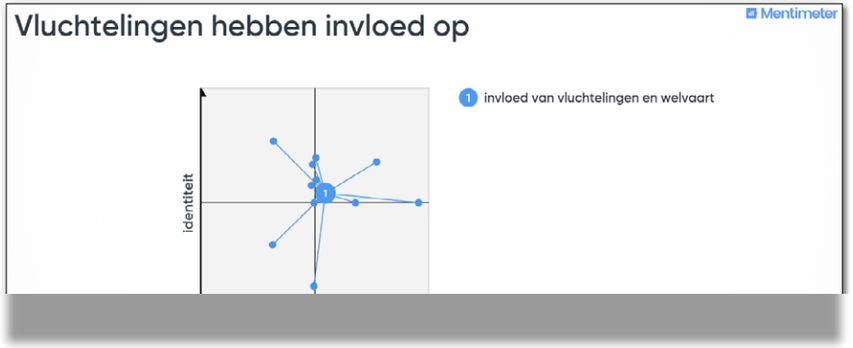
Figuur 7: Voorbeeld van een vraag in Mentimeter

Wederom is het natuurlijk van belang om naar aanleiding van de opgehaalde antwoorden het gesprek met de klas aan te gaan. Een derde voorbeeld illustreert het verzamelen van de meningen en ideeën van een klas. Zie figuur 8.

Figuur 8: Verzamelen van meningen via Mentimeter

Wederom is hier natuurlijk nabespreken gewenst. De grote meerwaarde van een programma als Mentimeter is dat je ook degene die niet zo goed durft te praten in de klas 'aan het woord' laat. Denk er wel om dat je mensen niet dwingt te vertellen wie wat gezegd heeft.

Mentimeter is ook te gebruiken om het rendement van je lessen te meten. Zo is er een vraagtype waarin antwoorden in een X-Y as gezet worden. Deze kun je aan het begin van een lessenserie vragen en opslaan. Zie bijvoorbeeld figuur 9.



Figuur 9: Meningen van leerlingen grafisch weergegeven in Mentimeter

Aan het einde van de lessenserie laat je wederom de vraag beantwoorden en dan kun je de twee grafieken met elkaar vergelijken, en daarover het gesprek met de klas aangaan.

Andere quizprogramma's zijn bijvoorbeeld Socrative en Kahoot!. In de paragraaf 'inspiratiebronnen' aan het eind van dit hoofdstuk staan enkele websites waarop veel van dit soort toepassingen staan vermeld.

3. Modification

De ICT-toepassingen in deze paragraaf kunnen je onderwijs echt veranderen. En dan vooral op het gebied van de opdrachten.

Virtual reality

Dankzij Google Street View kunnen we tegenwoordig vrijwel overal op aarde virtueel rondlopen. Zo kun je met je leerlingen de Taj Mahal of de Borubudur bezoeken. Het enige wat je nodig hebt zijn de smartphones van de leerlingen en een virtual-reality-bril (VR-bril). Een VR-bril kun je bij een prijsvechter als de Action al voor twee euro kopen. Voor een sectie zou je dus met een investering van 60 € al genoeg VR-brillen hebben voor een hele klas.

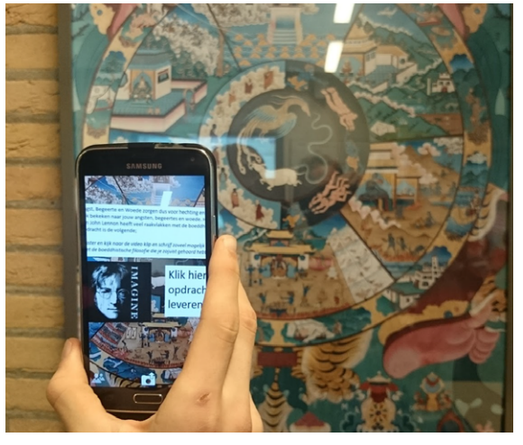
Denk er wel aan dat:

- niet alle telefoons een VR-optie hebben, er moet een gyroscoop in zitten;
- het netwerk van je school het gebruik van de VR-brillen met een hele klas aan moet kunnen;
- leerlingen de Street View-app moeten downloaden en installeren (de website ondersteunt het gebruik van een VR-bril niet!);
- je de leerling een goede zoekterm moet geven om te komen waar ze moeten komen.

Naast Google Street View zijn er nog veel andere VR-applicaties. Zo zijn er apps waarin een aantal films te zien is alsof je er zelf in zit. Een goed voorbeeld hiervan is de app van The New York Times. Daarnaast heeft Kennisnet een goede handleiding over het gebruiken van VR in de les (Kennisnet, z.d.).

Augmented reality

Augmented reality herken je misschien uit films. Het draait om een bril met glazen die tegelijk schermpjes zijn. De bril 'ziet' waar je naar kijkt en geeft daar gegevens bij weer die dus in je blikveld verschijnen. In plaats van een bril kan het ook gaan om een telefoon of iets anders met een camera en een scherm, waarop het camerabeeld wordt weergegeven met extra digitale gegevens over wat er in beeld is. In elke variant wordt de werkelijkheid waarnaar je kijkt aangevuld met data. 'Augmented' betekent 'aangevuld', en augmented reality is dus de werkelijkheid aangevuld met een digitale laag.



Figuur 10: Augmented reality bij het Tibetaanse levenswiel

Er zijn programma's waarmee je zelf een digitale laag kunt leggen over een voorwerp in de realiteit. Een leerling kan dan met zijn telefoon die digitale laag bekijken. De technologie om dit te gebruiken is nog niet gebruiksvriendelijk. Om die reden wordt augmented reality nog niet echt veel gebruikt. Het is echter wel de verwachting dat dit gebied zich snel zal ontwikkelen.

HP Reveal is een voorbeeld van een augmented-reality-programma dat je zelf kunt gebruiken. Zoek op YouTube de juiste instructiefilms als je jezelf erin wilt verdiepen. Je kunt hiermee een laag met uitleg over bijvoorbeeld een schilderij leggen. De leerling scant een deel van het schilderij en er verschijnt uitleg bij. In figuur 10 zie je het bekende Tibetaanse levenswiel, waarbij ik in mijn eigen lessen augmented reality gebruik. Als mijn leerlingen de drie dieren in het midden scannen, zien ze de betekenis en een opdracht verschijnen.

Creatieve programma's

Een ander soort programma's dat je onderwijs echt kan veranderen, is creatieve programma's. Natuurlijk kun je ook zonder deze programma's creatief bezig zijn. Het is vooral de werkvorm die je er zelf mee verzint waarin de meerwaarde zit.

Stripprogramma's

Neem bij voorbeeld een programma om strip mee te maken. Daarvoor kun je bijvoorbeeld stripgenerator (http://stripgenerator.com/) of storyboardthat (https://www.storyboardthat.com/) gebruiken. Dit soort programma's is bij uitstek geschikt om een levensverhaal van een belangrijk persoon mee uit te beelden. Een werkvorm die goed werkt, is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1: Werkvorm voor het uitbeelden van het levensverhaal van een belangrijk persoon

Leerling	Docent
Les 1	Voorbereiding houdt hier in dat je het levensverhaal opdeelt. Voor deze opdracht kan de leerling eigenlijk al uit de voeten met een heel klein stukje.
	Verdeel een levensverhaal over de leerlingen.
1: Elke leerling maakt van zijn deel een x aantal plaatjes.	Laat kort het programma zien, je moet je dus wel zelf verdiepen in het programma. Stuur de leerlingen een mail met daarin de opdracht en de link naar het programma.
2: Deze plaatjes worden gestuurd naar de docent.	Laat ze kennismaken met het knipprogramma dat op iedere computer zit. Laat ze een afbeelding uitknippen, deze in een mail plakken en die versturen.
Les 2	De lesvoorbereiding van deze les is moeilijker. Je moet de gestuurde afbeeldingen uitprinten, uitknippen en in een goede volgorde leggen. Maak van die goede volgorde je **nakijkmodel**. De groepjes zullen het namelijk de eerste paar keer fout neerleggen. Denk eraan dat je de afbeeldingen vier of vijf keer afdrukt, je hebt immers vier of vijf groepen. De tweede keer dat je dit doet hoef je niet perse alle plaatjes weer opnieuw af te drukken. Je kunt ervoor kiezen om alleen de plaatjes die de vorige keer niet werkten te vervangen, of de nieuwe plaatjes die erg mooi zijn te gebruiken.
1: Iedere leerling leest in stilte het hele levensverhaal van de belangrijke persoon.	Doe dit in stilte, en gebruik hiervoor zoveel tijd als je nodig hebt. Leg voor aanvang de hele opdracht uit.
2: Er worden groepen gemaakt van zes leerlingen.	Afhankelijk van de klas groepen zelf maken of laten maken.
3: Een enveloppe met de afbeeldingen gemaakt door de klas moet in de goede volgorde gelegd worden.	Loop rond met je nakijkmodel en vertel de leerlingen als ze denken klaar te zijn vanaf welk plaatje hun serie niet meer klopt. Dan kunnen ze vanaf daar weer verder gaan. Om de opdracht wat uitdaging te geven mogen ze van mij hun tekstboek er niet bij houden, dat is weggestopt in hun tas.

Figuur 11 toont een voorbeeld van een ‘nakijkmodel’ dat ik bij deze werkvorm gebruik. Ik loop rond met mijn mobiel en beoordeel de antwoorden.

De afbeeldingen zijn ook goed te gebruiken in de toets die je geeft. Denk bijvoorbeeld aan een juiste-volgorde-vraag, of een vraag waarin een leerling een bepaalde fout moet zien te vinden.

Figuur 11: Nakijkmodel bij de werkvorm van Tabel 1

Infographics

Een andere vorm van creatieve programma’s zijn programma’s waarmee *infographics* gemaakt kunnen worden. Infographics zijn posters waarop veel informatie staat die op een aantrekkelijke manier gepresenteerd wordt. Er zijn tal van programma’s waarmee deze posters gemaakt kunnen worden. Een programma dat voor veel mensen goed te gebruiken is is piktochart (https://piktochart.com/). In piktochart heb je grofweg twee mogelijkheden. Je kunt helemaal zelf een infographic bouwen of je kunt ervoor kiezen om een bestaand format aan te passen. Een gratis acount heeft een beperkte keuze in de bestaande formats die je kunt aanpassen. De betaalde versie heeft er, zoals te verwachten, erg veel. Deze formats worden gemaakt door professionals die veel verstand hebben van vormgeving. Een opdracht die in mijn eigen sectie gegeven wordt in piktochart is een voorstelopdracht voor het portfolio. Leeringen moeten zichzelf voorstellen, ze moeten hun sterke punten, hobbies, interesses et cetera op een aantrekkelijke manier weergeven. Ook de docenten maken een dergelijke poster (zie figuur 12 voor een voorbeeld). Middels deze opdracht leren leerlingen zich op een creatieve manier presenteren en leren ze zichzelf en hun sterke punten kennen. Bij andere soorten opdrachten kun je denken aan het maken van een poster aan het einde van een praktische opdracht. De posters kunnen dan dienen als presentatiemiddel aan klasgenoten. Deze posters zijn vaak ook erg leuk om in de klas te hangen.

Google Drive

Google biedt iedere gebruiker een set gratis programma’s. Alle programma’s die je kent van Microsoft Office (zoals Word, Excel en Powerpoint), vind je ook in Google. De verzamelbak waarin alle programma’s te vinden zijn heet Drive (https://www.google.com/drive/). In Drive slaat Google ook al je gemaakte werk op. De kracht van Google Drive zit hem in het samenwerkingselement. Leerlingen kunnen met alle mensen met wie zij in een groep zitten tegelijkertijd aan bestanden werken. Alle leerlingen zien ‘real life’ wat een medeleerling uitvoert. Voor de docent is het handig om terug te kunnen zien wie nu precies wat gedaan heeft. Hetzelfde wordt nu ook steeds meer in Microsoft Office mogelijk gemaakt, maar de gebruiksvriendelijkheid daarvan is nog niet zo hoog als die van Google Drive. De verschillende programma’s kun je weer erg goed verkennen door op YouTube instructiefilms te zoeken; vooral de films van Google zelf zijn er goed. Hieronder worden twee Google-toepassingen wat verder uitgewerkt.

Figuur 12: Een infographic

Google Formulieren / Forms

Google Formulieren is een onlineprogramma waar je vragen in kunt maken. Er is een aantal verschillende vraagtypen. Er zijn natuurlijk de meest voorkomende vraagtypen zoals meerkeuze- en open vragen, maar ook bijvoorbeeld lijsten. Je kunt deze vragenlijst makkelijk naar je leerlingen sturen en laten beantwoorden. De antwoorden worden op een aantrekkelijke manier gepresenteerd. Als toepassing kun je aan de volgende zaken denken:

- Enquêtes houden over bijvoorbeeld je manier van lesgeven;
- Presentaties van medeleerlingen laten beoordelen;
- Huiswerk omzetten in digitaal huiswerk.

Wij hebben een rubric over presenteren omgezet in een Google Forms-formulier. De toeschouwers beoordelen daarmee degenen die een presentatie hebben gegeven. Degenen die gepresenteerd hebben krijgen vervolgens de resultaten en kunnen die gebruiken bij hun nabespreking.

Google Forms biedt ook de mogelijkheid om een vragenlijst om te zetten in een quiz. Dat is een heel mooie functie, omdat het je een hoop werk uit handen kan nemen. Zo kun je het huiswerk digitaliseren en je leerlingen op basis van behaalde score verder helpen. Het is namelijk mogelijk om de verschillende vragen op verschillende manieren te scoren. Wederom is over deze functie van Google Forms een batterij aan YouTubevideo's beschikbaar.

Google Classroom

Google heeft een speciale omgeving voor het onderwijs. Google Classroom is een gratis Elektronische Leeromgeving (ELO) waarin alle functionaliteiten van Google Drive geïntegreerd zijn. Het grote voordeel van Google Classroom is dat het communiceren met een klas heel eenvoudig gaat. Het uitzetten, innemen en beoordelen van opdrachten is allemaal in een omgeving te doen. Zo kun je zelf een opdracht maken en die vervolgens door Google Classroom voor iedere leerling apart laten kopiëren en in zijn of haar map laten zetten. Jij kunt dan vervolgens als docent de verschillende opdrachten continu bekijken en bijsturen waar nodig. Ook kun je allerlei materiaal delen op verschillende manieren.

Een waarschuwing: wees voorzichtig met leerlinggegevens in GOOGLE

Met Google is iets vreemds aan de hand. Het verdienmodel van Google is dat de gebruiker niet betaalt met geld, maar met zijn of haar gegevens. Alles wat je bekijkt, typt, opslaat et cetera wordt bewaard. Deze bewaarde gegevens worden op allerlei manieren gebruikt om producten te verbeteren en om reclames te verkopen. Met de huidige AVG-wetgeving is het niet toegestaan om leerlingen verplicht te laten werken met Google. Nu heeft Google ook een beschermde omgeving waarin je gegevens wel veilig zijn. Die heet Google G Suite. Er zijn wereldwijd steeds meer bedrijven die gaan werken met deze service. G Suite is voor hen niet gratis, maar voor onderwijsinstellingen is deze service dat wel. Het gaat om precies dezelfde service als die waarvoor bedrijven wel moeten betalen. Om in aanmerking te komen voor deze service moet je een G Suite-account aanvragen. Vaak moet de ICT-afdeling van de school dat doen. Een bedrijf dat in Nederland verantwoordelijk is voor deze functie is Cloudwise (https://cloudwise.nl/). Dit bedrijf kan scholen ook verder helpen. Dat kost die scholen niets.

Flipping the classroom
Iedereen kent ondertussen de term flipping the classroom wel. Het idee is dat je de leerlingen thuis de lesstof tot zich laat nemen, zodat je in de les meer tijd hebt om de lesstof te verwerken. Om het “flippen” succesvol uit te voeren moet je aan twee kanten goed beslagen ten ijs komen. De werkvorm die je in de klas uitvoert, moet staan als een huis. In dit handboek staan een aantal werkvormen die je daarvoor kunt gebruiken. Een ander handig naslagwerk hiervoor is het SLO-werkvormenboek (Flokstra, 2006). Aan de andere kant van dit idee zit het thuiswerk. En juist in dat thuiswerk kan de digitale wereld de docent een handje helpen.

Screencast-o-matic
Allereerst kun je de theorielessen die je geeft opnemen. Een handige tool die je kunt gebruiken voor *screencasts* (opnames van je scherm) is screencast-o-matic (zie https://screencast-o-matic.com/). Bij de gratis versie van dit programma heb je een aantal mogelijkheden. Je kunt je hele scherm opnemen of een deel van het scherm. Denk bijvoorbeeld aan een presentatie die je normaal voor de klas afspeelt. Daarbij kun je dan jouw verhaal opnemen via een microfoon. (Je kunt ook de ingebouwde microfoon van je laptop gebruiken, maar dat raad ik sterk af: een goed filmpje staat of valt met het geluid.) Een derde toegevoegde waarde is de webcam van je laptop. In het programma is er een optie om naast het scherm, of deel van het scherm, ook je webcam te gebruiken. Je krijgt dan een klein vierkantje in je scherm waarin het beeld van je webcam wordt weergegeven en opgenomen. Zo kunnen de leerlingen hun docent zien praten als zij het filpmje thuis kijken. Het blijkt dat dit de betrokkenheid van leerlingen vergroot. Vooralsnog lijkt de beste manier om een dergelijk filmpje bij al je leerlingen te krijgen YouTube te zijn. Wellicht heeft jouw school een ELO waarin grote bestanden gedeeld of verstuurd kunnen worden. Op YouTube kun je in ieder geval gratis dit soort filmpjes uploaden en delen met je klas. Daarnaast heeft het nog een ander groot voordeel, dat ik onder het volgende kopje zal bespreken. Voor de technische uitleg van het programma verwijs ik wederom naar YouTube. Daar staan veel goede video’s met uitleg. Bedenk wel dat YouTube eigendom is van Google, zodat de eerder beschreven voorwaarden van toepassing zijn.

Eddpuzzle
Een handig programma voor flipping is eddpuzzle (zie https://edpuzzle.com). Natuurlijk is dit programma ook te gebruiken voor andere doeleinden; gebruik je fantasie. Het komt erop neer dat je vragen kunt toevoegen aan een YouTubefilmpje.

Een leerling moet zich eerst aanmelden bij dit programma en krijgt daarna toegang tot het filmpje. Jij kan dan zien welke leerling welk antwoord heeft gegeven, je kunt zien welke leerling een stukje film twee keer heeft gekeken en je kunt het programma zo instellen dat leerlingen niets van het filmpje kunnen overslaan. De gegeven antwoorden bieden ook weer een mooi ingang voor de eventuele nabespreking van de les. Wederom verwijs ik voor een knoppencursus naar YouTube. Daar staat de beste uitleg die je kunt vinden.

Screencast-o-matic in combinatie met een programma als eddpuzzle maakt het flippen van je klas dus goed mogelijk. Als je daarnaast ook nog goede versterkende werkvormen hebt voor in de klas, zit je gebeiteld.

4. Redefinition
We zijn beland bij de laatste en meest vergaande verandering die ICT in je onderwijs kan betekenen: het totale herontwerpen van je onderwijs. Dit gebied is in het hoger onderwijs al verder ontwikkeld dan bij ons in het vo. Welke vormen er in de (nabije) toekomst allemaal zullen ontstaan weten we niet. Hier wil ik twee vormen beschrijven die volgens mij voldoen aan het criterium van een andere manier van onderwijs. Allereerst vertel ik wat over MOOC’s en daarna wat over portfolio-onderwijs.

MOOC
Een MOOC is een *massive open online course*. Veel universiteiten en andere organisaties bieden MOOC’s op allerlei gebieden aan. Deze zijn vrijwel allemaal gratis. Kennis ligt dus letterlijk voor het (digitale) oprapen. Je kijkt filmpjes, leest teksten, maakt opdrachten en communiceert met medestudenten en docenten. Na afloop kun je ervoor kiezen om een certificaat te kopen, mits je natuurlijk de cursus succesvol hebt afgerond. Sommige van deze certificaten zijn ook echt wat waard. Grote universiteiten verbinden hun naam aan die cursussen en dus zijn ze ook inhoudelijk van topkwaliteit. De unversiteiten draaien dus als het ware hun businessmodel om. Ze krijgen geen geld ‘aan de voorkant’, als studenten binnenkomen, maar ‘aan de achterkant’, als studenten hun certificaten willen kopen. Ook Nederlandse universiteiten zijn nu bezig met het aanbieden van MOOC’s, bijvoorbeeld de universiteiten van Leiden en Groningen. Een paar commerciële, maar kwalitatieve MOOC-aanbieders zijn EDX (bekend van de TED-lezingen), Coursera en mooc.org. Ook Google biedt een aantal MOOC’s aan.

De meeste commerciële partijen bieden ook de mogelijkheid aan om je eigen MOOC te bouwen. Dat kan veelal gratis in hun eigen structuur. De tijd die dit van je vergt is echter substantieel en het verdient daarom de voorkeur dit eerst te overleggen met bijvoorbeeld je directie. Online kun je veel informatie vinden over het maken van je eigen MOOC; vooral het zoeken met Engelse zoekwoorden helpt je verder.

Portfolioleren
Over portfolioleren, en dan met namen het digitale porfolio, zou een heel nieuw hoofdstuk gevuld kunnen worden. In deze paragraaf stip ik slechts kort aan wat een digitaal portfolio zoal zou kunnen inhouden.

Het woord 'portfolio' is ondertussen een containerbegrip geworden. Ik versta onder 'portfolio' een 'document' (in dit geval dus digitaal) waarin een individu laat zien welke vaardigheden hij allemaal onder de knie heeft op welk niveau. Om te kunnen werken met een portfolio, moet een leerling bepaalde portfoliovaardigheden onder de knie krijgen. Zolang een leerling die niet heeft, is het werken met een portfolio erg lastig. Bij portfoliovaardigheden kun je denken aan verzamelen van bewijzen (de zaken die aantonen dat leerlingen iets ondernomen hebben), slim labelen van bewijzen, gebruiken van bewijzen, bepalen van vaardigheden, reflecteren op leeractiviteiten et cetera. In lijn met veel aanbieders van digitale portfolio's maak ik onderscheid tussen twee soorten portfolio's, te weten het *groeiportfolio* en het *publieke portfolio*.

Groeiportfolio
Allereerst het groeiportfolio. In dit portfolio laat de leerling zien welke vaardigheden hij bezit en ontwikkelt door het jaar heen. Er worden bewijzen verzameld in een database, die later gebruikt kunnen worden om de groei van een bepaalde vaardigheid te laten zien. Het doel van deze bezigheid is tweeledig. Allereerst komt een leerling er achter hoe goed hij of zij een bepaalde vaardigheid beheerst. Ten tweede kan vervolgens bepaald worden welke acties er nodig zijn om op een bepaald gewenst punt te komen. De meeste leerlingen hebben natuurlijk wel hulp nodig om te bepalen welke bewijzen nou dienen voor welke vaardigheid. Daar ligt dan ook een taak voor de docent. Daarnaast moet worden bepaald welke vaardigheden er überhaupt getraind en/of bewezen dienen te worden. Voor levensbeschouwing kunnen we dan denken aan de vaardigheden zoals beschreven in de handreiking Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing van Verus (Van Swetselaars & Visser, 2011). Daarnaast kunnen wij met ons vak natuurlijk ook een significante bijdrage leveren aan de 21e-eeuwse vaardigheden. Ten slotte is een handig instrument om een vaardigheid te waarderen een rubrics. Van veel vaardigheden zijn er al rubrics; de truc is de juiste te vinden en deze te herschrijven naar jouw specifieke lesstijl.

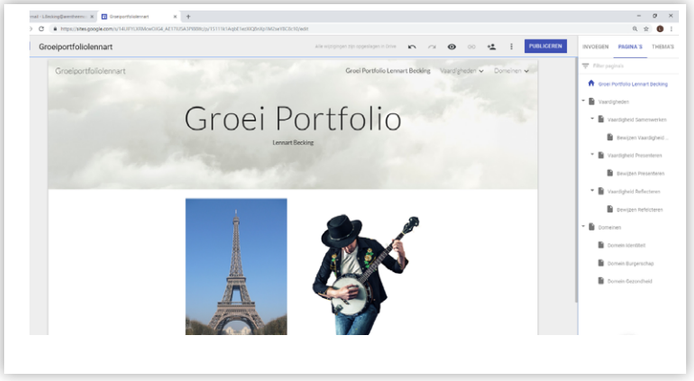
Publiek portfolio
Ten tweede is er het publiek portfolio. Dit kun je zien als een soort cv, maar dan natuurlijk veel interactiever. In dit 'document' laten leerlingen zien waar ze trots op zijn. Dit kan schoolgerelateerd zijn, maar hoeft niet. Als een leerling trots is op een bepaalde sportprestatie is dat natuurlijk helemaal goed. Een leerling kan er dan voor kiezen om zijn publiek portfolio breder in te zetten. Het is natuurlijk goed mogelijk dat uit het publiek portfolio het plusdocument komt rollen. (Het plusdocument is een verplicht document in het Nederlandse vo dat de scholen moeten meegeven aan hun examenleerlingen. In het plusdocument komen dan de bijzondere verrichtingen van de leerling te staan)

Database
Een leerling verzamelt in zijn schoolcarrière veel verschillende producten, bij beeldende vorming, bij Nederlands, bij levensbeschouwing en ga zo maar door. Als je werkt met een portfolio moeten al deze zaken opgeslagen worden in een database. Ook de producten die niet digitaal zijn moeten gedigitaliseerd en opgeslagen worden. Dat opslaan moet zo gebeuren dat de producten ook makkelijk en snel terug te vinden zijn. Dat betekent dus dat er een goede mappenstructuur moet zijn en dat er slimme productnamen gebruikt moeten worden.

Bewijzen
Het opslaan van de genoemde producten is zinvol, omdat al deze producten kunnen worden gezien als bewijzen. Het is aanbevolen dat de docent de taak van het 'labelen' op zich neemt. In ons vak zou dat dus betekenen dat wij aangeven welke producten gebruikt kunnen worden om aan te tonen dat een leerling bezig is geweest met bijvoorbeeld zelfreflectie of spiritualiteit.

De vorm
Er zijn in het land een aantal aanbieders van software die voldoen aan de eisen van een zinvol digitaal portfolio. Simulise en Peppels zijn daar goede voorbeelden van. Deze aanbieders hebben docenten en leerlingen het geheel van bewijzen verzamelen, labelen en waarderen uit handen genomen. Een leerling kan zich dus geheel richten op het maken van zijn portfolio zonder dat hij zich eerst bekwaam hoeft te maken in

de portfolio-vaardigheden. Deze programa's komen echter wel met een prijskaartje en het is onwaarschijnlijk dat een directie een dergelijk programma aanschaft alleen voor het vak levensbeschouwing. Gelukkig is er een andere mogelijkheid wanneer je zelf of als sectie aan de slag zou willen gaan met digitale portfolio's, namelijk Google Sites.



Figuur 13: Startpagina van een groeiportfolio.

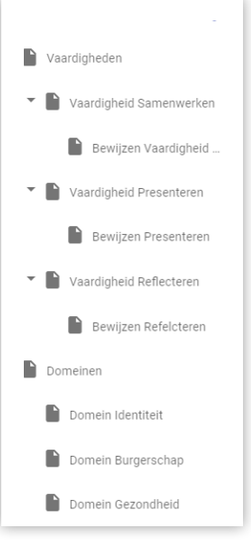
Google Sites

Google Sites (zie https://sites.google.com/) is een applicatie die je wederom vindt in Google Drive, of via de genoemde directe link. Met dit programma kun je leerlingen hun eigen website laten maken. Het spreekt voor zich dat leerlingen en docenten eerst bekwaam moeten worden in de werkwijze van deze applicatie. Google heeft er echter weer voor gezorgd dat alles heel intiutief werkt. Na een dag 'spelen' met het programma en het zoeken van de juiste YouTubevideos ben je al ver genoeg om ermee aan de slag te gaan in de klas. Ook de leerlingen zullen het zeer snel onder de knie hebben. Vervolgens moet je wel zelf nadenken over de structuur die je wilt zien. Vooral in het begin zul je leerlingen moeten helpen om die te bouwen. Later gaan leerlingen vaak zelf nadenken over de structuur. De structuur die bij mijn eigen sectie levensbeschouwing is gekozen, is te zien in de figuren 13 en 14 hieronder.

Figuur 13 geeft een voorbeeld van een startpagina; het is een weinig gepersonaliseerd voorbeeld, maar het geeft een idee. Figuur 14 toont een mogelijke structuur die je zou kunnen bieden. Natuurlijk zou je dan de vaardigheden zoals beschreven in het eerdergenoemde document van Verus kunnen gebruiken (Van Swetselaars & Visser, 2011). Je kunt er ook voor kiezen om de vaardigheden van ons vak te integreren in de 21e-eeuwse vaardigheden.

Opnieuw een waarschuwing

Bij het werken met het digitale portfolio zijn nog twee zaken van belang. Ten eerste moet je nadenken over de vraag hoe je wil dat leerlingen hun portfolio met jou delen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen door ze een Google Forms-formulier te sturen met de vraag daarin hun link te zetten. Ten tweede moet je nadenken over het feit dat ze zaken online moeten zetten. Je kunt de leerlingen in Google Sites laten kiezen om hun site alleen zichtbaar te maken voor bekenden. Die optie raad ik aan.



Figuur 14: Mogelijke structuur voor het groeiportfolio.

Opdracht

1. Speel met je sectie het TPACK-spel. Je kunt het vinden op http://www.tpack.nl/zelf-aan-de-slag.html ("Zelf aan de slag", z.d.). Je vindt daar een sjabloon om met een groep mensen het TPACK-spel te spelen. Je moet dit nog wel even toepasbaar maken op de situatie van je klas. Dat betekent dus dat je onderwerpen die jullie op dit moment behandelen, moet toevoegen aan het spel. Speel het spel met je sectie, of eventueel met je medestudenten, en bekijk welke creatieve werkvormen

eruit komen. Kijk ter inspiratie ook eens naar het SLO-werkvormenboek (Flokstra, 2006).
2. Bepaal voor jezelf op welk niveau van SAMR je wilt opereren. Hoe hangt dat samen met jouw visie op het vak?
3. In welke van de 21e-eeuwse vaardigheden zou ons vak een rol kunnen spelen? En hoe?
4. Lees je in in de 21e-eeuwse vaardigheden; de site van het SLO is daar goed genoeg voor (https://slo.nl/). Bedenk nu welke van deze vaardigheden ook bij ons mooie vak aan bod komen. Schrijf op aan welke vaardigheden wij kunnen meehelpen. Schrijf nu op welk lesonderdelen en welke producten concreet per vaardigheid iets bijdragen en hoe.

Inspiratieplekken

Wil je meer doen met ICT in je lessen en zoek je inspiratie, kijk dan eens op onderstaande websites.
http://www.reisgidsdigitaalleermateriaal.org/
http://ict-idee.blogspot.com/

Literatuur en bronnen

Flokstra, J. H. (2006). *Activerende werkvormen: Voortgezet onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

H. L. (2017, 30 oktober) SAMR model: A practical guide for EdTech integration [Blog post]. Geraadpleegd van https://www.schoology.com/blog/samr-model-practical-guide-edtech-integration

Kennisnet. (z.d.). *Docenthandleiding vo: Les over virtual reality voor de onderbouw van het vo*. Geraadpleegd van https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/digitale_vaardigheden/21e_eeuwse_vaardigheden/bijlagen/Virtual_reality_in_de_klas_-_docentenhandleiding_vo.pdf

Over TPACK. (z.d.). *TPACK: integratie van ict in het onderwijs*. Geraadpleegd van http://www.tpack.nl/over-tpack.html

Tpack.org. (2012). *The TPACK Image* [Afbeelding]. (z.d.). Geraadpleegd van http://tpack.org/

Van Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing* (Handreiking). Verus. Geraadpleegd van https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing

Zelf aan de slag. (z.d.). Geraadpleegd van http://www.tpack.nl/zelf-aan-de-slag.html

34. Beelddidactiek: over het gebruik van religieuze beelden als bron

Joël Valk

Leerdoelen

- De lezer kent en begrijpt de rol en functie van beelden binnen religie;
- De lezer weet welke verschillende mogelijkheden er zijn om deze beelden als bron in de les te gebruiken;
- De lezer weet hoe een religieus beeld te 'lezen' is en kan dit aan leerlingen overdragen.

1. Theoretische verkenningen en visie op het vak

In 2015 verschenen onder de titel *De kleren van Adam en Eva. Het belang van kunst in een theologieopleiding* (Booij, 2015) de resultaten van een onderzoek van Harbert Booij, opleidingsdocent aan de opleiding Theologie en Levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Windesheim. Windesheimlectoren André Mulder en Jeroen Lutters en toenmalig studieleider theologie Peter de Haan waren benieuwd of kunst een vernieuwende injectie kon betekenen voor de opleiding Theologie en Levensbeschouwing, met name in didactisch opzicht.

Booij interviewde drie willekeurige docenten om een verdiepend beeld te krijgen van wat kunst en verbeelding voor een theologieopleiding betekenen, welke vakdidactische vaardigheden toegepast konden worden, en hoe dit in colleges, opdrachten en stagetaken naar voren kwam. Alle drie de docenten streefden ernaar om kunst in hun lessen te gebruiken, en deden dit meestal als middel om studenten op een andere manier naar iets te laten kijken, hen iets te laten ervaren, of iets duidelijk te maken. Dit gebeurde eigenlijk alleen maar met westerse beeldende kunst en de mate waarin dat gebeurde, hing vooral af van de eigen affiniteit van de docenten met kunst. Alle drie gaven ze toe dat als ze kunst als bron in wilden zetten, ze daar eerst studie van moesten maken, omdat het hen aan kennis van de symbolische beeldtaal van dit soort kunstwerken ontbrak.

De studie hiervan was ook moeilijk, omdat er eigenlijk geen Nederlandse vakliteratuur over het gebruik van (religieuze) beelden in een opleiding voor docenten godsdienst en levensbeschouwing (G/L) voorhanden is. De geïnterviewde docenten ervoeren

dit duidelijk als een gemis, niet in de laatste plaats vanwege de “systematische inzet van beeld bij levensbeschouwelijke leerprocessen voor kennisverwerving en kennisverwerking” die volgens de *Kennisbasis docent godsdienst en levensbeschouwing bachelor* wel van afgestudeerde bachelorstudenten verwacht mag worden (Krol, Bakker, Wild, Zengerink, & Berg, 2009/2012, p. 20).[1]

Sinds 2015 is er niet veel veranderd. De laatste uitgebreide aandacht voor beelddidactiek in het G/L onderwijs in het Nederlandse taalgebied stamt uit de jaren 90 van de twintigste eeuw (Bulckens, 1997, pp. 265-302).[2] De laatste hoofdstukken in het onderzoek van Booij, een reflectie op de bestaande situatie en een slotessay met als titel ‘Kunst in kerk, theologieopleiding en westerse samenleving’ voegen helaas ook niet veel toe, omdat Booij vooral een historische beschouwing geeft over de rol van kunst binnen de bijbel, het christendom en de theologie. Booij schetst daarbij wel wat er nodig is ‘om kunst weer op de kaart te krijgen binnen de theologie’ en waarom dat nodig is, maar geeft geen praktische uitwerking van de vraag hoe dat dan zou kunnen gebeuren.

In deze slotbeschouwing concludeert hij wel dat het belang van kunst op een theologieopleiding zo doorslaggevend is dat het een algemeen aandachtspunt zou moeten zijn. “Niet alleen westerse kunst is van belang. Ook kennis van kunst en architectuur uit de islam is tegenwoordig actueel, en ook die van het hindoeïsme en het boeddhisme. Dat geldt zeker ook voor wie godsdienstles gaat geven.” (Booij, 2015, p. 89) In de praktijk van alledag is dat ook echt nodig. Want leerlingen zien in veel lesmethodes allerlei afbeeldingen van deze kunst opduiken, maar vaak alleen als ‘plaatje bij een praatje’ (Lier, 1993; Michielsen, 2005; Hayward, 2014; Valk, 2018). Willen leerlingen echt begrijpen waar het daar dan om gaat, dan is beelddidactiek essentieel. Afbeeldingen kunnen, mits goed gebruikt en geïntegreerd binnen het lesmateriaal, het leren goed ondersteunen en verbeteren, maar worden vaak nog niet zo ingezet (Mayer, 2009; Behmke, 2018; Fuchs & Henne, 2018). Hier is de rol van de goed geïnformeerde docent dus heel belangrijk.

1 In de kennisbasis docent godsdienst en levensbeschouwing - master wordt bij kennisdomein 4: Esthetiek zelfs aangegeven: “De student heeft op gevorderd niveau inzicht in de historische en actuele betekenis van kunst en cultuur in relatie tot religie.” En deze aandacht breidt zich in de vernieuwde kennisbasissen (ingangsdatum studiejaar 2018-2019) zelfs uit.

2 In het Duitse taalgebied zijn er niet lang geleden twee handboeken beelddidactiek en religieonderwijs verschenen, maar deze zijn eenzijdig gericht op de westerse kunstgeschiedenis, de beeldcultuur van het christendom dus. Ze gaan wel in op het goed kunnen waarnemen en (theologisch) interpreteren van deze kunst (Burrichter & Gärtner, 2014; Gärtner & Brenne, 2015).

2. Vakdidactische uitwerking

Vanuit de grote aandacht voor hermeneutiek binnen het vak theologie wordt er naast het gebruik van beelden om ‘anders te leren kijken’ (zie ook het hoofdstuk over esthetisch leren) bij beelddidactiek vaak gedacht aan het leren duiden en betekenis geven aan een beeld. Beelddidactiek voor het Nederlandse middelbare schoolvak G/L zou echter meer moeten omvatten dan alleen maar aandacht voor de (symbolische) betekenis van de voorstelling. Binnen G/L komen allerlei verschillende religies en ook levensbeschouwingen aan bod. En bij beelden binnen religies speelt veel meer dan alleen het visuele en communicatieve aspect een rol.

Religieuze beelden[3] zijn er niet alleen maar om naar te kijken, ze worden gebruikt binnen de cultus: er vinden ook allerlei handelingen bij en met deze voorwerpen plaats. Een paar voorbeelden uit mijn eigen rooms-katholieke traditie geven de diversiteit hiervan aan: de luiken van altaarretabels worden in de veertigdagentijd gesloten en met Pasen weer geopend, vanaf Palmzondag worden er buxustakjes achter crucifixen gestoken, in de Goede Week worden er over de belangrijke beelden en crucifixen in de kerk paarse doeken gedrapeerd, door het hele jaar heen worden er (kunst)bloemen voor beelden neergezet, worden er kaarsen voor gebrand en worden ze aangeraakt, gekust, aangekleed, bewierookt en rondgedragen in processies.

In dit hoofdstuk geef ik, vanwege het gebrek aan actuele Nederlandstalige vakliteratuur die specifek op beelddidactiek ingaat, vooral aan hoe je te werk kunt gaan om als G/L docent religieuze beelden als bron in je lessen te gebruiken. Ik doe dat met een methode die bestaat uit vier verschillende onderdelen. Deze onderdelen kunnen op zich staan, maar ze kunnen ook goed met elkaar worden gecombineerd en zo leiden tot een complete lessenserie. Hierbij zijn er verschillende mogelijkheden om aan te sluiten bij andere belangrijke onderdelen van het vak. Ik begin daarbij bij het beeld en niet bij een religieus, theologisch of didactisch concept. De vier verschillende onderdelen zijn de volgende:

1. de productie van een religieus beeld: hoe komt het tot stand?
2. het onderwerp van een dit beeld: wat stelt het precies voor?
3. het gebruik van dit beeld: wat doen gelovigen ermee?
4. de receptie binnen de beeldcultuur van vandaag: nieuw leven voor oude beelden?

3 Het woord ‘beelden’ wordt in deze tekst gebruikt voor zowel standbeelden (driedimensionaal) als afbeeldingen (tweedimensionaal).

Ter illustratie van deze methode doorloop ik deze methode aan de hand van een icoon, *Onze Lieve Vrouw van Częstochowa*, ook wel bekend als de *Zwarte Madonna van Częstochowa* (te zien op afbeelding 1). Deze oorspronkelijk uit de achtste eeuw of eerder afkomstige Byzantijnse icoon is na vele omzwervingen via Italië in Polen terechtgekomen en heeft na overschilderingen in de veertiende en vijftiende eeuw een meer westers aanzicht gekregen. In het rooms-katholieke Polen waar ze als wonderdadige icoon wordt vereerd, is ze de belangrijkste Maria-afbeelding (Maniura, 2004; Hamling, 2017).

Iconen zijn weliswaar onderdeel van de christelijke traditie, maar zijn als religieus object binnen de Oosters orthodoxe kerk te vergelijken met het evangelie, als "tastbare openbaring van God" (Zoetmulder, 2010, p. 10). Het zichtbare en tastbare contact met het bovennatuurlijke dat bij iconen zo'n grote rol speelt, maakt dat wat ik hier in de verschillende onderdelen over iconen zeg, gemakkelijk verbonden kan worden met beelden uit andere religieuze tradities. De methodische aanpak die ik hier schets, is dus ook gemakkelijk toe te passen op bijvoorbeeld hindoeïstische godenbeelden.

Afbeelding 1: Onze lieve vrouw van Częstochowa, de oorspronkelijke Moeder Gods (Theotokos) icoon, type Hodigitria, gereinigd, in het Jasna Góra klooster in Częstochowa, Polen. De uit oudere perioden stammende verflagen zijn geheel verdwenen, de huidige stammen uit de veertiende of vijftiende eeuw. Het is onduidelijk waardoor de donkere kleur op de gezichten (verantwoordelijk voor de naam 'Zwarte Madonna') is ontstaan.

2.1 De productie van een religieus beeld: hoe komt het tot stand?

Religieuze beelden zijn er niet zomaar. Ze worden vaak in opdracht, onder specifieke omstandigheden en onder invloed van bepaalde regels en gebruiken gemaakt. Als kunst is het vooral dienende kunst. Stilistische aspecten worden zeker herkend en gewaardeerd, maar eerst en bovenal is het gemaakt ten behoeve van de cultus. Dit geldt voor godenbeelden binnen oosterse godsdiensten (Velde, 2014), maar bijvoorbeeld ook voor iconen. Iconen zijn nageschilderde prototypen, die voor gelovigen een goddelijke herkomst hebben. Zo zijn er bijvoorbeeld de 'niet door mensenhanden gemaakte' afbeeldingen van Christus, die teruggaan op de overlevering van de afdruk van het gezicht van Christus in een stoffen doek en de afbeeldingen van de Moeder Gods die teruggaan op de overlevering dat de evangelist Lukas een aantal portretten van Maria geschilderd heeft (Carr, 2004; Onasch & Schnieper, 2005). Dit gegeven bepaalt heel sterk de manier waarop iconen tot stand komen. Er zijn daarom duidelijke en strikte regels met betrekking tot het religieuze leven van de schilder, het materiaalgebruik en de manier van afbeelden (Hart, 2016).

Dan is er ook nog de algemeen menselijke notie dat het heilige moet worden versierd. Het materiaal dat gebruikt wordt, hangt meestal samen met de functie. Hoe belangrijker de functie, hoe kostbaarder het materiaal. Dit gebeurt ook binnen het jodendom, christendom en de islam: evangelieboeken en bijbels hebben door de eeuwen heen de prachtigste omslagen en illustraties gekregen, net als de Hagada, of de gekalligrafeerde namen van Allah en Mohammed. Woord wordt zo automatisch beeld. Ook al zijn deze beelden dus primair bedoeld ten behoeve van de cultus, en zijn ze alleen maar vanwege hun heilige aard zo mooi gemaakt, in de loop der eeuwen zijn veel van deze beelden terecht gekomen in privécollecties en musea omdat hun esthetische schoonheid en waarde herkend en gewaardeerd werd, meer nog dan hun oorspronkelijke bedoeling. En zo worden de makers van wie we de namen kennen, zoals iconenschilder Andrej Roebljov geëerd als de grootste kunstenaars van hun tijd.

De naam van de kunstenaar die de *Zwarte Madonna van Częstochowa* heeft geschilderd kennen we niet. Maar de overlevering vertelt dat dit een van de door de evangelist Lucas zelf geschilderde Maria-voorstellingen is (Onasch & Schnieper, 2005). De beschouwer staat hier dus oog in oog met de heilige Maria en Christus zelf, al is het geen portret. De legende wil dus dat hier niet alleen de manier van afbeelden, de zogenaamde 'Hodigitria' (zie voor een uitleg de volgende stap), teruggaat op de evangelist Lucas, maar de icoon zelf. En als het de evangelist Lucas zelf is geweest die voor deze manier van afbeelden, deze houding van Maria en het kind Jezus, heeft

gekozen, dan heeft dat ook gevolgen voor latere afbeeldingen, zowel voor de pose als voor het materiaal, dat als het ware het goddelijke moet belichamen. Een voorbeeld hiervan is te zien op afbeelding 2, een hedendaagse Hodigitria icoon, geschilderd door Valentin Streltsov. Hiervoor is één bepaald en strikt beeldschema gaan gelden, dat teruggaat op een authentiek oerbeeld. Wie afbeelding 1 en 2 met elkaar vergelijkt, ziet dan ook weinig verschil in houding – ook al zit er meer dan duizend jaar tussen de twee iconen.

Dit eerste onderdeel biedt een uitstekende mogelijkheid om creatieve elementen in het leerproces in te brengen, door leerlingen zelf beelden (na) te laten maken. Daarbij kunnen allerlei thema's en vragen worden behandeld met betrekking tot echt/onecht, vluchtig/authentiek, natuurlijk/bovennatuurlijk, mooi/lelijk, schepping en kopie, etc.

Afbeelding 2: Moeder Gods icoon (Theotokos, Hodigitria type), Valentin Streltsov, eind 20e, begin 21e eeuw.

2.2 Het onderwerp: wat stelt het precies voor?

Omdat religieuze kunst communiceert over het 'hogere' is er veel symboliek in verwerkt. Het goed kunnen waarnemen en 'lezen' van symbolisch geladen beelden, en deze kunnen verbinden met religieuze begrippen en concepten kunnen daarom wel als een hermeneutische basisvaardigheden binnen het vak G/L gezien worden.

Het is daarom vreemd dat hier binnen het vakonderwijs nauwelijks aandacht voor is. Binnen de kunstgeschiedenis is die aandacht er wel en gebruikt men sinds jaar en dag de iconografische[4] methode (Straten, 2015) voor een goede duiding van symbolisch geladen kunstwerken. In vier zorgvuldige stappen wordt toegewerkt naar het betekenis geven aan een kunstwerk, zoals een religieus beeld.

De eerste stap is de *beschrijving van wat er op het beeld te zien is*. Dit betekent dat je heel precies moet kijken en elke vorm van interpretatie achterwege moet laten. Goed leren kijken begint met negeren (Zeil, 2018).

De tweede stap is het *vaststellen van het onderwerp*. Zo kunnen er voor dezelfde onderwerpen bepaalde 'beeldtradities' (gelijksoortige manieren van afbeelden van bepaalde onderwerpen) ontstaan. In deze stap moet het ook mogelijk zijn om bepaalde figuren te identificeren. Op basis van deze identificatie kun je dan gemakkelijker het onderwerp vaststellen. Dit kan vaak op basis van de door de door de kunstenaar gebruikte attributen en symbolen. Een iconografisch handboek (zoals Hall, 1993) waarin deze symbolen vermeld staan, is hierbij essentieel. Daarnaast is in de laatste jaren gelukkig veel meer aandacht gekomen voor het interpreteren van allerlei andere beeldtaal (Schasfoort, 2007; Broek, Koetsenruijter, Jong & Smit, 2016).

Bij de derde stap gaat het pas om de vraag *wat de bedoeling van de kunstenaar is*. Het is in deze stap belangrijk om kennis te hebben van de symbolische waarden die een voorwerp, een situatie of een bepaalde handeling kunnen hebben en kunstwerken met elkaar te vergelijken.

De icoon van afbeelding 1 beeldt Maria en het kind Jezus af en is om precies te zijn precies te zijn een zogenaamde Theotokos, of 'Moeder Gods' icoon. Deze eretitel voor Maria, die de bedoeling heeft om duidelijk te maken dat Jezus zowel God als mens kan zijn, gaat terug op het concilie van Efese in 431. De houding van de rechterhand van Maria, wijzend naar Christus, is hier essentieel als symbolisch element. De naam voor dit type icoon is Hodigitria, 'zij die de weg wijst'. Andere belangrijke symbolische elementen zijn de zegenende rechterhand van Christus, het boek (oorspronkelijk een boekrol) in zijn linkerhand, en de ronde schijf (de nimbus, of

4 Het woord iconografisch kan in dit hoofdstuk verwarring scheppen. Hier gaat het om het vakgebied van de iconografie binnen de kunstgeschiedenis die vooral ingaat op de betekenis van kunstwerken. Een iconograaf is dan de beoefenaar van dat vakgebied. Binnen de iconentraditie wordt met een iconograaf echter een iconenschilder ('iconenschrijver') bedoeld.

aureool) achter het hoofd van Jezus en Maria. Niet alleen in het christendom hebben de verschillende houdingen van handen overigens een symbolische waarde. In het boeddhisme bijvoorbeeld spelen bij de beelden van de Boeddha de zogenaamde 'mudra's' een grote rol (Saunders, 1985).

Dit tweede onderdeel vraagt wellicht wat studie, zeker als het gaat om beelden uit bijvoorbeeld oosterse religies, maar is natuurlijk heel goed te gebruiken om leerlingen religieuze bronnen (anders dan teksten) te leren bekijken, waarderen en interpreteren. Belangrijke basiskijkvragen zijn dan: Wat zie ik? Wat doet het met mij? Wat zou het kunnen betekenen? De iconografische methode is heel goed te benaderen als het ontcijferen van een bepaalde code en het oplossen van een mysterie. Goede en relevante afbeeldingen, plus een goede uitleg zijn op tal van museumwebsites te vinden.[5]

2.3 Het gebruik van deze religieuze beelden: wat doen gelovigen ermee?

Religieuze beelden hebben vaak meer dan één functie. Zo kunnen ze gemaakt zijn om te onderwijzen, om het goddelijke te eren, of om de gelovigen of vereerders in een bepaalde stemming of in contact met het goddelijke te brengen. Vaak vallen deze functies samen: de beelden zijn dan boven alles sacraal. Beelden staan dan niet meer op zich, zoals in een museum, maar er gebeurt van alles mee, zoals ik eerder al beschreef over de rooms katholieke traditie. Maar ook het eenvoudigweg *zien* van de godenbeelden in de zogenaamde 'darshana' binnen het hindoeïsme hoort tot religieus gedrag rondom beelden (Eck, 1998; Velde, 2014).

Tegelijk zijn er binnen allerlei religieuze tradities ook beeldvijandige bewegingen merkbaar. Niet alleen binnen het jodendom, christendom en de islam zijn er vanwege de angst voor afgoderij door de geschiedenis heen vele beeldenbrekers geweest; ze komen ook voor binnen allerlei andere godsdiensten (Morgan, 2008). De typische krassen op het gezicht van de *Onze lieve vrouw van Częstochowa* icoon (zie afbeelding 1) worden wel vaker toegeschreven aan de iconoclastische beweging van de Hussieten in de vijftiende eeuw (Maniura, 2004).

5 Zoals op https://collectie.wereldculturen.nl/, https://www.rijksmuseum.nl/, http://adlib.catharijneconvent.nl/ais54, of https://www.religiousmatters.nl. Op de website https://beeldkraken.nl is op basis van de Atlas Van Stolk een online beelddidactiek voor het geschiedenisonderwijs te vinden, die heel bruikbaar oefenmateriaal voor het kijken naar beeldbronnen biedt.

Voor een icoon ook daadwerkelijk een plaats krijgt in een oosters-orthodoxe kerk wordt deze in een liturgische viering door een priester gewijd (Onasch & Schnieper, 2005). Deze gewijde iconen worden vanaf dat moment ook vereerd. "Een icoon is in de Byzantijnse traditie eigenlijk een sacrament. In de icoon komt Christus ons tegemoet en krijgen we de mogelijkheid om door middel van ons oog met Christus in contact te komen. Orthodoxe christenen doen dat zelfs ook met hun lippen, doordat ze de icoon kussen: 'Heer laat mij u aanraken'. Deze symbolische praktijk wordt verdedigd door te wijzen op het grote mysterie van Gods menswording, waardoor God zichtbaar en tastbaar onder ons aanwezig is gekomen, niet enkel voor drieëndertig aardse levensjaren, maar voor altijd. God heeft ons in de mens Jezus Christus zijn icoon geschonken, ook letterlijk: iconen ziet men als een geschenk van God en door middel van de icoon kijkt Christus ons zelf aan. Daarnaast zijn in de iconen engelen en heiligen, waaronder de Moeder Gods, voor de gelovigen werkelijk, zichtbaar en tastbaar aanwezig." (Brenninkmeijer e.a., 2011, p. 6)

Iconen worden dus vereerd door ze te kussen (nadat gelovigen zich bekruist hebben), ze worden bewierookt, er worden kaarsen voor gebrand en wanneer er gebeden wordt, wordt de bidrichting bepaald door de plaats waar de icoon staat of hangt. In het geval van de *Onze lieve Vrouw van Częstochowa* icoon (zie afbeelding 4) is er een heel specifieke verering zichtbaar: 1) Door de *aankleding* met een versierd gewaad. Er zijn in totaal negen van dit soort gewaden, de oudste stamt uit de zeventiende eeuw, de jongste uit 2010. 2) Door het *iconenbeslag*, een zogenaamde 'oklad', die als lijst voor de icoon is geplaatst. 3) Door met edelstenen versierde kronen. Sinds 1717 hebben er verschillende van dit soort *kroningen* plaatsgevonden (Cudowny obraz matki bozej, sd).

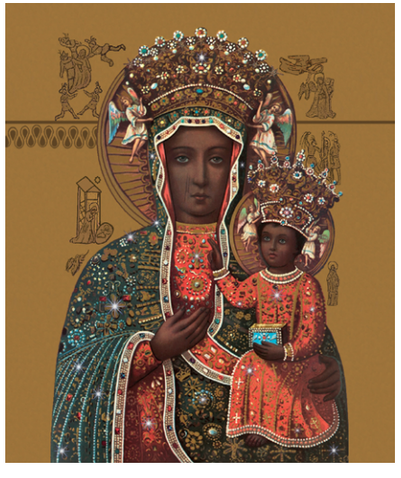
Religieus menselijk gedrag is natuurlijk een van de hoofdthema's binnen het vak G/L. Dit onderdeel biedt een prachtige visuele aanvulling voor dat thema. Daarnaast kan bij dit onderdeel heel goed aangesloten worden op de actualiteit, niet alleen omdat bij bijvoorbeeld religieuze feestelijkheden tal van fotoseries voor bijvoorbeeld kranten gemaakt worden, maar ook vanwege allerlei religieuze gevoeligheden die er zijn rondom het gebruik van beelden. Wanneer is iets als verering, afgoderij of misschien juist als godslastering op te vatten?

Afbeelding 3: De zogenaamde 'Robijnen Jurk', gemaakt ter verering van de icoon van de Zwarte Madonna van Częstochowa, en rijk versierd met juwelen.

Afbeelding 4: De Zwarte Madonna van Częstochowa in de staat waarin het in het klooster in Jasna Gora vereerd wordt. De icoon is aangekleed met de Robijnen Jurk. Voor de aangeklede icoon is een iconenbeslag (oklad) geplaatst. Op deze oklad is boven de hoofden van Maria en Jezus een met edelstenen versierde kroon geplaatst.

2.4 De receptie binnen de beeldcultuur van vandaag: nieuw leven voor oude beelden?

Waar beelden zijn worden er kopieën van gemaakt. Dat geldt voor de iconen met hun specifieke beeldschema's net zo goed als voor andere beelden, zoals het *Laatste Avondmaal* van Leonardo da Vinci. Soms vormen zich ook nieuwe beelden uit deze beeldtradities, zoals te zien is op afbeelding 5, een latere, mogelijk achttiende-eeuwse kopie van de *Zwarte Madonna van Częstochowa*.[6] Op deze afbeelding zijn de jurk, de oklad en de kronen, ondersteund door engelenfiguren een integraal onderdeel geworden van de afbeelding. Daarnaast is de kleur van de gezichten nu zo gemaakt, alsof dat ook echt de huidskleur van Maria en Christus is.



Afbeelding 5: Latere kopie van de Zwarte Madonna van Częstochowa.

Beelden worden gekopieerd en bewerkt. Van de *Zwarte Madonna van Częstochowa* zijn in de loop der tijd enorm veel verschillende kopieën gemaakt. Dit is een doorgaand proces en zo komen eeuwenoude beelden – in een soms totaal andere context – in de hedendaagse beeldcultuur terecht. Van moderne beeldende kunst, films, strips, computergames, tot tatoeages. Van voetballers, film- en popsterren zien we steeds vaker een getatoeëerd lichaamsdeel voorbijkomen. Niet zelden zijn dit religieuze voorstellingen, die gekopieerd zijn van oudere modellen.[7]

6 Deze afbeelding is gebruikt in het artikel van Hamling (2017).
7 Zie bijvoorbeeld de website https://www.tattoofilter.com/tattoos/religious-tattoos.

En zo is de *Zwarte Madonna van Częstochowa* ook een voorstelling die in de hedendaagse beeldcultuur opduikt. Op 14 juni 2017 postte de op dat moment bestbetaalde hiphopster P. Diddy op zijn Instagram-, Twitter- en Facebook-accounts een foto van zijn getatoeëerde rug, met daarop een afbeelding van een zwarte Madonna. Zoals te zien is op afbeelding 6 gaat deze tatoeage duidelijk terug op de beeldtraditie van de *Zwarte Madonna van Częstochowa*. De afbeelding is echter ook duidelijk veranderd. Maria is hier echt een zwarte vrouw geworden. De grondbetekenis van de voorstelling is nog steeds dezelfde, Maria die wijst op haar zoon, de Verlosser. Maar andere betekenislagen zijn verdwenen (de icoon als 'tastbare openbaring van God), of juist toegevoegd: door van Maria een zwarte vrouw te maken is hier wellicht opnieuw sprake van een nieuwe inculturatie, of toe-eigening ('Black pride'?), zoals de overschildering van de *Onze lieve vrouw van Częstochowa* dat eerder misschien ook al was.

De verbinding van het vak G/L met de leefwereld van een leerling is bij dit onderdeel gemakkelijker te maken dan bij de andere hier behandelde onderdelen. Er zijn honderd-en-een voorbeelden te geven waarin (oude) religieuze beelden een nieuw leven krijgen in de hedendaagse beeldcultuur. En zeker bij een kunstvorm als de tatoeage, een permanente afbeelding op je lichaam, wordt het lesonderwerp veel persoonlijker, en gaat het niet meer om de betekenis van het beeld op zich, maar de betekenis van het beeld voor een persoon. Waarom laat iemand een dergelijke afbeelding op zijn of haar lichaam zetten? Dit onderdeel leent zich echter niet alleen goed voor een onderwerp als betekenisgeving (of zingeving), maar ook voor een onderwerp als betekenisverandering en identiteit.

Afbeelding 6: Screenshot van een Instagram-post. Foto van de rug van hiphopster P. Diddy met daarop een tatoeage van Nikko Hurtado, naar de Zwarte Madonna van Częstochowa

3. Tot slot

In dit hoofdstuk is een vierledige methodische aanpak voor beelddidactiek in de lessen G/L uitgewerkt, aan de hand van de Poolse *Onze lieve Vrouw van Częstochowa* icoon. Deze vierledige aanpak toont aan dat het gebruik van religieuze afbeeldingen als bron niet problematisch hoeft te zijn als je als docent de symbolische lading van dergelijke afbeeldingen niet kunt duiden. Omdat dit echter wel een hermeneutische vaardigheid is die je van een docent G/L mag verwachten, is hier ook aandacht aan besteed, door de verschillende stappen van de iconografische methode te behandelen. Daarnaast is ingegaan op drie andere manieren om beelden als bron centraal te stellen. Deze manieren laten zien dat door uit te gaan van het beeld, hoe het tot stand komt, hoe mensen er vanuit hun religieuze overtuiging mee omgaan en hoe een dergelijk beeld door receptie in later tijden weer terugkeert, je het op steeds weer verschillende manieren hebt over betekenis. Een betekenis die ook steeds verandert. Aan het eind van elke stap is een aantal handreikingen (maar ook niet meer dan dat) gedaan voor in de lespraktijk van alledag. Zo geeft dit hoofdstuk in ieder geval op basaal niveau inzicht in de historische en actuele betekenis van beelden in relatie tot religie, zodat docenten G/L daarmee deze beelden niet alleen maar als middel, maar ook als bron systematisch kunnen inzetten bij levensbeschouwelijke leerprocessen voor kennisverwerving en kennisverwerking.

Literatuur en bronnen

Andreassen, B-O. & J. R. Lewis (Red.), *Textbook Gods. Genre, text and teaching religious studies* (pp. 134-156). Sheffield; Bristol: Equinox

Behmke, Y. (2018). Textbook effects and efficacy. In E. Fuchs, & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383 - 398). New York: Palgrave; Macmillan.

Booij, H. (2015). *De kleren van Adam en Eva. Het belang van kunst in een theologieopleiding*. Zwolle: Lectoraat Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken.

Brenninkmeijer e.a., P. (2011). *Byzantijnse liturgie in de Rooms-Katholieke kerk van Nederland*. Landelijke Instelling Pokrof.

Bulckens, J. (1997). *Godsdienstonderricht op de secundaire school: Handboek voor godsdienstonderricht. Deel 2: Voorbereiding, uitvoering, evaluatie*. Leuven / Amersfoort: Acco.

Burrichter, R., & Gärtner, C. (2014). *Mit Bildern lernen: Eine Bilddaktik für den Religionsunterricht*. München: Kösel Verlag.

Carr, A. W. (2004). Images: Expressions of Faith and Power. In H. C. Evans (Red.), *Byzantium. Faith and power (1261 - 1557)* (pp. 143 - 152). New York; New Haven and

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)

Jojanne 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 kwaliteiten[1]. 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) heeft[2]. 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 leren[3]. 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 levensbeschouwing[4]. 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 ontlenen. 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 bereflecteren. (Van den Berg & Mulder, 2017, p 24). Dat maakt deze rol tot een spannende praktijk, omdat

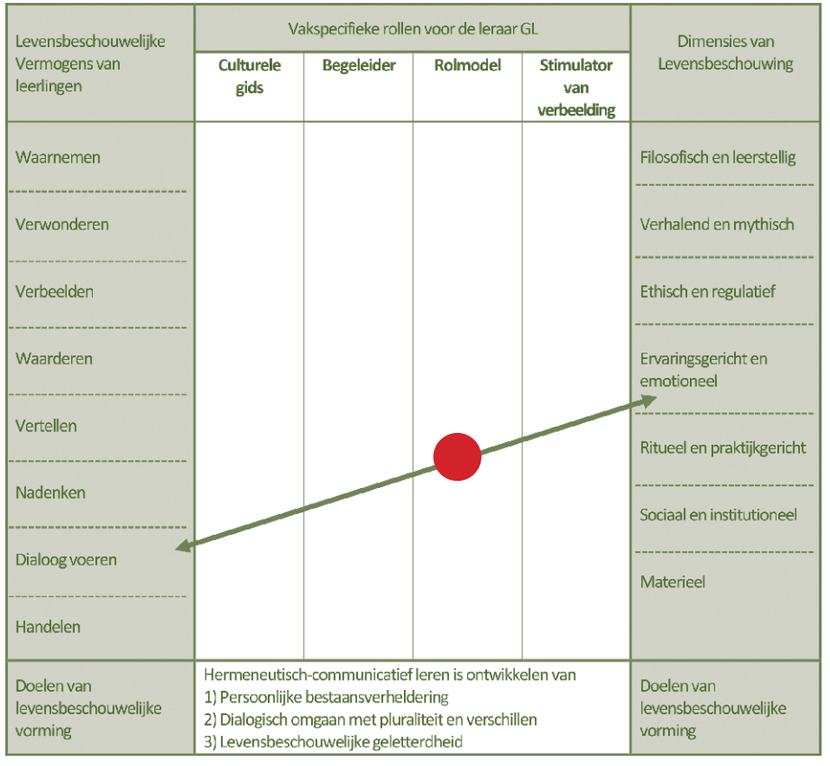
5 Zie Deel 2 Hoofdstuk 13 Hermeneutisch leren in het vak godsdienst

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 inhouden. 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.



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 ontlenen 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 samenleving[6]. 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,

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

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.

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

Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding	Handelingsactiviteiten en rollen leraar/leerling	Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding
Betrokken levensbeschouwelijk leren *Learning in religion.*	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. Dialoog 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/ levensbe-schouwelijke levensoriëntatie en drijfveren. Rolmodellen binnen de eigen traditie aanreiken.
Verwerven religieuze geletterdheid. *Learning about religion.*	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. *Learning from (within) religion.*	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	Handelingsactiviteiten en rollen leraar/leerling	Taak + omschrijving	Verantwoordelijkheid	Toewijding
Verbeelden. *Learning for religion.*	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/levensbe-schouwelijke kennis, denkvaardigheden en empathische vaardigheden.	Eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling op het oog hebben in het belang van persoonlijke ontwikkeling en in het belang van 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 levensbeschouwelijk-heid. Differentiëren om elke leerling te helpen leren.	Ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijk-heden 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; Levensbeschouwe-lijke 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 hen hulp bieden ten aanzien van de eisen van de leerstof en hun behoeften.	Ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijk-heden 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 Wakering, Essex, UK: McCrimmons.

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

Toetsen en beoordelen

36. Toetsen en beoordelen

Jos de Pater

Leerdoelen en inleiding

Na dit hoofdstuk weet je hoe je met een toets kunt achterhalen waar de leerlingen in het leerproces staan of wat zij hebben bereikt. Je weet wanneer een toets goed is. Je kan voor vakspecifieke onderdelen een verantwoorde toets en beoordeling maken.

Het vak Godsdienst/Levensbeschouwing (G/L) leert leerlingen na te denken over zaken aangaande religie en levensbeschouwing en hun plaats te bepalen ten opzichte van de voornaamste kwesties die daarbinnen spelen. Daartoe is kennis van zaken nodig: inhoudelijke kennis over de diverse levensbeschouwingen, inclusief religies, en kennis over hoe deze zaken ter sprake gebracht kunnen worden. Leerlingen krijgen niet alleen cognitieve inhouden te leren, maar ook vaardigheden en bepaald gedrag die helpen om die inhouden goed ter sprake te brengen en om de ander goed te leren te begrijpen. Zowel de cognitieve inhouden als de vaardigheden zijn belangrijk en dienen dus ook getoetst te worden.

In dit onderdeel over toetsen zal ten aanzien van de toetsing van cognitieve inhouden aangesloten worden bij algemeen geaccepteerde opvattingen daarover. Dit onderdeel zal om die reden beknopt zijn. Bij het toetsen van de meer vakspecifieke vaardigheden en houding zullen iets meer voorbeelden gegeven worden.

1. Taxonomie, summatief en formatief

Het doel van toetsen kan uiteenlopen van het zichtbaar maken van leerprocessen voor leraar en leerling tot en met het meten van het kennisniveau. Afhankelijk van de leerdoelen die men wilde bereiken, zullen ook de doelen van een toets verschillen. Schriftelijke vaardigheden als beschrijven, samenvatten en een redenering opzetten verschillen onderling al sterk van einddoelen. Mondelinge vaardigheden als debatteren, dialogiseren en vertellen kennen ook elk hun eigen doelen. Hoe preciezer deze doelen weergegeven kunnen worden, hoe beter de leerprocessen aangegeven kunnen worden en hoe beter de einddoelen omschreven kunnen worden.

Via taxonomieën zijn veel van dit soort leerprocessen en doelen in criteria omschreven. Een van de bekendste is die van Benjamin Bloom (Bloom, 1972), later aangepast door Anderson, Krathwol en anderen (Anderson & Krathwohl, 2013).

Het gebruik van een taxonomie kan het vaststellen van niveaus van kennis, inzicht en toepassen vergemakkelijken. Daarnaast helpt het om leerdoelen preciezer te omschrijven, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt of waar zij aan moeten voldoen. Het opstellen van rubrics, waarin het gewenste eindniveau wordt omschreven, gebeurt ook vaak op basis van een taxonomie. Veel scholen maken gebruik van afgeleiden van taxonomieën, zoals RTTI (Reproductie, Toepassen eenvoudig, Toepassen op nieuwe situaties of kennis, Inzicht) en OBIT (Onthouden, Begrijpen, Integreren en Toepassen) (Knevel, 2013, 1). Deze hebben het voordeel van een eenvoudige indeling maar het nadeel van een wel zeer ruime beschrijving van de categorieën, waardoor de betekenis ervan nogal opgerekt wordt.

In een poging overzicht te behouden en toch meer specifiek te werk te gaan, wordt vaak bij de diverse criteria waarop beoordeeld aangegeven om welke soort vaardigheden het gaat. Hieronder staat een voorbeeld van een uitgebreide versie van beoordelingscriteria van Bloom met per criterium voorbeelden van te beoordelen vaardigheden die ertoe kunnen behoren. (Moseley et all, 2005)

Reproductiekennis			Inzicht			Toepassen		
feitenkennis	**samenvatten**	**analyseren**	**synthetiseren**	**evalueren**	**reflecteren**	**toepassen**	**ordenen**	**rapporteren**
benoemen beschrijven citeren definiëren identificeren labelen opsommen	concluderen extrapoleren interpreteren onderscheid maken parafraseren samenvatten schatten selecteren uitleggen vertalen vertellen in eigen woorden	deduceren illustreren onderscheiden ontrafelen relateren schetsen toelichten	categoriseren componeren formuleren herschrijven maken ontwerpen samenvatten	concluderen bekritiseren contrasteren interpreteren ondersteunen recht-vaardigen valideren verdedigen vergelijken waarderen	Benoemen van verbeter-punten en kwaliteiten ten aanzien van proces, persoon en activiteit. Verwoorden van zicht op de eigen rol bij processen, activiteiten en communicatie	berekenen demon-streren gebruiken maken ontwikkelen oplossen organiseren produceren relateren transfereren veranderen verklaren voor-bereiden wijzigen	classifi-ceren generali-seren conceptua-li-seren karakteri-seren	verslag-leggen beschrijven

Figuur 1: Beoordelingscriteria van Bloom (gebaseerd op: Berkel & Bax, 2006).

Dit alles heeft ten doel om leerlingen zo goed mogelijk inzicht te geven wat zij leren en waaraan zij moeten voldoen; tegelijk geeft het de docent houvast in het opzetten van een goed en evenwichtig beoordelingsinstrument. Elk onderdeel kan vanuit diverse invalshoeken ingevuld worden: feiten, concepten, procedures en metacognities. Bijvoorbeeld: je je werkt aan leerdoelen met de leerlingen aan de hand van het Bijbelverhaal van Abraham. In een kort schema met daarin alleen de criteria reproductie, inzicht, toepassen en synthetiseren kan dat het volgende overzicht opleveren.

	Feiten	Concepten	Procedures	Metacognities
Reproduceren	Waar kwam Abraham vandaan? Welke vergelijkbare verhalen uit Genesis werden in de Mesopotamische cultuur verteld?	Tot welke verhaalgenres behoort het verhaal over Abraham? Wat is het verschil in functie van het verhaal in de traditie van de Islam en het Jodendom?	Toon aan welk verhalend perspectief wordt gebruikt in de geleverde perikoop.	Beschrijf wat de invloeden zijn van de verschillende manieren van analyseren van het verhaal.
Samenvatten	Geef drie verschillen in het verhaal over Abraham in het Oude Testament en de Koran.	Maak een overzicht van overeenkomsten en verschillen tussen de joodse versie en de islamitische versie van het verhaal.	Verduidelijk welke manier van interpreteren het verhaal het meeste recht doet in historisch opzicht.	Geef aan hoe vanuit de islamitische en de christelijke traditie omgegaan wordt met het verhaal over Abraham.
Toepassen	Wat zijn de meest problematische elementen in de analyse van het verhaal over Abraham?	Welk advies zou je een christen geven die in gesprek gaat met een moslim over het verhaal van Abraham en Isaak?	Stel vijf vragen op die je aan joodse, islamitische en christelijke gelovigen over dit verhaal zou willen stellen. Wat wil je daarmee te weten komen?	Geef drie manieren aan waarop je een dialoog tussen joden, christenen en moslims zou kunnen bevorderen. Licht toe wat je ermee verwacht te bevorderen.
Synthetiseren	Kies een methode om het verhaal van Abraham te analyseren. Motiveer je keuze.	Leg uit welke personen jij het belangrijkst zou vinden om in je team hebben, om samen het verhaal van Abraham te analyseren. Licht toe waarom juist die personen.	Bepaal aan de hand van welke factoren je een analyse van het verhaal van Abraham zou kunnen beoordelen op relevantie. Licht je antwoord toe.	Maak een film (stripverhaal, hoorspel, krantenbijlage) over het verhaal van Abraham.

Figuur 2: Reproductie, inzicht, toepassen en synthetiseren bij het bijbelverhaal van Abraham.

Hoe kan dit schema als beoordelingsinstrument ingezet worden? Dat kan grofweg op twee manieren. Ten eerste summatief om het (gewenste) eindniveau te beoordelen en vast te leggen, waarmee de leerling feedback krijgt over het behaalde niveau. Ten tweede formatief om de voortgang van het leerproces in te schatten (hoe ver ben je,

wat ken en kun je al?) en te kijken wat er nog nodig is om de einddoelen te behalen. De leerling krijgt hiermee feed forward, oftewel inzicht hoe verder te gaan.

Onderzoek naar formatief toetsen toont aan dat er aan diverse voorwaarden moet worden voldaan, wil het goed ingezet kunnen worden (Schildkamp et all, 2014). Een paar belangrijke conclusies uit dit onderzoek zijn: docenten zijn gebaat bij onderlinge uitwisseling met collega's van ervaringen met verzamelen, analyseren en interpreteren van de leeruitkomsten en dienen effectieve feedback te kunnen geven. Leerlingen moeten zelfstandig kunnen reflecteren op hun leerproces, dat wil zeggen: zij moeten met behulp van een beoordelingsinstrument naar hun eigen leren kunnen kijken.

Goede formatieve toetsing moet aansluiten bij de leerdoelen, zodat voor leerlingen helder is waar zij naartoe werken en hoe zij dat kunnen bereiken. Hoe meer leerlingen betrokken worden bij het opstellen van de leerdoelen en de eventuele keuzes daarin, hoe groter de betrokkenheid van de leerlingen.

Kortom, met heldere leerdoelen en een aantal vastgestelde beoordelingscriteria is de basis gelegd voor het maken van een toets die een sluitstuk is van een leerproces en een eindresultaat vaststelt, dan wel van een toets die de voortgang aantoont en indicaties geeft hoe verder te gaan.

Een goede toets

Een goede toets is representatief, betrouwbaar, valide, specifiek, contextueel en selectief.

- Representatief: de leerdoelen komen terug in de vragen/opdrachten. De te behalen punten zijn in overeenstemming met de behandeling in de les. Er worden dus geen onevenredige hoeveelheden punten toegekend aan onderdelen die niet of nauwelijks zijn behandeld.
- Betrouwbaar: de omvang van de toets/opdracht is zodanig dat er goed zicht is te verkrijgen op capaciteiten van de leerling en de vragen/opdrachten zijn correct gesteld.
- Valide: de vragen/opdrachten meten of de leerdoelen zijn behaald en in welke mate.
- Specifiek: de vragen/opdrachten gaan over de behandelde stof en bevatten geen onderdelen die niet tot de stof behoren.
- Contextueel: de toets is qua taalgebruik afgestemd op de doelgroep. Het taalgebruik is ondubbelzinnig en duidelijk over bijvoorbeeld de verwachte lengte van een antwoord.
- Selectief: de vragen/opdrachten leveren een helder onderscheid in resultaten, waardoor er ook echt zicht ontstaat op de prestaties die zijn geleverd door de leerlingen.
- Is aan deze voorwaarden voldaan en zijn de beoordelingscriteria opgesteld, zoals samenvatten, ordenen en analyseren, dan is er sprake van een goede toets. Maar zoals elke docent weet, kan er bij het maken en nakijken van de toets nog van alles gebeuren.

Inhoud van de toets

Vanzelfsprekend is de inhoud van de toets afhankelijk van de leerdoelen en de leerstof. Cognitieve leerdoelen kunnen de overhand hebben, maar ook vaardigheden en gedrag kunnen de inhoud van een toets vormen. (Door velen wordt gesproken over houding dan wel attitude, waar hier de term 'gedrag' wordt gehanteerd. Omdat het om toetsen en beoordelen gaat, is er voor een term gekozen die verheldert wat zichtbaar is. Houding en attitude zijn termen die het niet zichtbare gedeelte zoals intenties en gedachten insluiten, waardoor deze minder als termen binnen een beoordeling zijn te gebruiken.) In de afgelopen twintig jaar zijn veel pogingen ondernomen om datgene wat men leert te omschrijven in termen die verder gaan dan de cognitieve inhoud en deze ook beoordeelbaar te maken. Een leerling leert natuurlijk ook veel meer dan 'weetjes'. Een leerling leert onderscheid te maken, samen te werken en de ander te begrijpen, om een paar elementen te noemen die vroeger niet werden beoordeeld. Nu probeert men, zonder waardeoordeel te vellen, deze kwaliteiten van een leerling te benoemen, zodat men recht doet aan het gehele leerproces en de gehele persoon van de leerling. Een leerling ontwikkelt zich op kennisgebied, op sociaal gebied en als persoon in een context van burgerschap en democratie (Biesta, 2012). Het gaat daarbij om de kwaliteit van de geleverde prestaties.

Bij het beoordelen gaat het erom tussen de 'Scylla en Charybdis' te varen van al te uniforme simplificaties en volledig op de persoon toegesneden ontwikkelingen. Zonder de mogelijkheid om ontwikkelingen van een leerling te vergelijken met die van anderen zou je voor een leerling misschien wel recht doen aan zijn eigen gewenste ontwikkeling, maar geen maatstaf hebben om te bepalen of deze wel voldoet aan de eisen die vanuit de maatschappij worden gesteld aan gewenst opleidingsniveau qua kennis en vaardigheden. Omgekeerd, als het resultaat van het leerproces van

de leerling alleen opgehangen wordt aan externe factoren, die de wensen van het ministerie en bedrijfsleven tot grondslag hebben, dan doe je de totale ontwikkeling van de leerling te kort. Wil een leerling zich tot waardevol en gewaardeerd lid van de samenleving kunnen ontwikkelen, dan is er meer nodig dan externe eisen. Tegelijk wil eenieder vakmensen en deskundigen die verstand hebben van hun beroep en die dat goed uitvoeren, op een menselijke manier. Bij toetsen en beoordelen gaat het meer om het laatste, maar moet de factor persoonlijke ontwikkeling niet vergeten worden, of onderschat, als meebepalende factor in het totale leerproces. In een later gedeelte bij het beoordelen van reflectie en ontwikkeling komen we hierop terug.

Onderwijskundige keuzes

Aan de basis van de keuze voor een soort toetsen ligt een *onderwijskundige keuze*. Frontaal, klassikaal onderwijs is een prima vorm om kennis bij te brengen en om het leren vooral te richten op reproductie en eenvoudige toepassingen. Het aanleren van bepaalde vaardigheden vereist al andere vormen van onderwijs. Dat gebeurt en gebeurde al zeer lange tijd in het onderwijs. Het cliché van de leerfabriek is eigenlijk nooit volledig van toepassing geweest op middelbare scholen. Daarbij hoeven we niet alleen te denken aan kunstvakken en het vak lichamelijke opvoeding, waarin het uitvoeren centraal staat; ook gammavakken, talen en bètavakken kennen onderdelen waarin met name vaardigheden worden ingeoefend en waar gewerkt wordt aan dieperliggend inzicht. We kunnen denken aan het werken met een microscoop bij biologie, aan proeven doen bij scheikunde, aan taalpractica en aan spreekbeurten, om een kleine willekeurige greep te doen. Welke vorm van onderwijs gekozen wordt, heeft consequenties voor de toetsing omdat er bij andere onderwijsvormen ook andere doelen gesteld worden die de leerlingen moeten behalen. Het voert te ver om hier in dit hoofdstuk uitgebreid op in te gaan, maar een korte toelichting zal dit punt hopelijk verduidelijken.

Onderwijs met weinig docentgestuurde leerdoelen en veel leerlinggerichte doelen vereist een toetsing die op de persoonlijke ontwikkeling en groei van de leerling is ingericht. Een goede nulmeting, heldere einddoelen en een keuze uit diverse leerwegen zijn voorwaarden voor een goed leerproces. Omdat hier veel keuzemogelijkheden en vrijheid qua inrichting en volgorde van de te leren stof worden verondersteld, is het belangrijk dat er veel met producten wordt gewerkt waarmee leerlingen kunnen aantonen over de benodigde kennis, vaardigheden en gedrag te beschikken. Hiertoe is het aanleren van reflectie en evaluatie een belangrijk element. Zonder het verwerven van het kritisch vermogen om naar de eigen prestaties te kijken, zal een leerproces veel minder succesvol verlopen en is er grote kans op lacunes in de kennis, de vaardigheden en het gedrag. Dat vereist veel van de begeleiders van dit proces en van de beoordelaars.[1] Naarmate de einddoelen meer worden vastgelegd en omschreven door de school en de docenten, al dan niet aangestuurd door het ministerie van onderwijs, wordt het eenvoudiger om de resultaten te beoordelen. Elke school zal hierin zijn eigen keuzes moeten maken, al dan niet in overleg met docenten, ouders en leerlingen. Welke doelen een school of een specifiek vak wil bereiken, is aan de hand van de piramide van Miller beknopt weer te geven (zie figuur 3, naar Miller, 1990[2]). Naarmate er meer praktijk en realistische situaties in het onderwijs worden opgenomen, zal - zoals zichtbaar gemaakt in de tekstblokken bij de piramide – de toetsing van karakter veranderen.

Figuur 3: De piramide van Miller (1990, p. 9).

Als de keuzes voor het soort onderwijs zijn gemaakt en de leerdoelen zijn vastgesteld, dan wordt het mogelijk om de toetsvorm te gaan vaststellen. Grofweg zijn er drie niveaus van toetsing:

1. Geschikt om *reproductie van kennis* te meten zijn toetsvormen met gesloten vragen (zoals meerkeuzevragen of waar/niet waar) of open vragen.
2. Geschikt om *inzicht en toepassing van kennis en vaardigheden* te beoordelen zijn open vragen van een hoger niveau, casussen, overall toetsen zoals het maken van een bepaald product (werkstuk, posterpresentatie etc.).

1 Ontwikkeling van het leervermogen en de keuzes die ermee samenhangen worden goed beschreven in (Bolhuis, 2001, 2e herz. druk).
2 Bewerking van de piramide van Miller naar Nederlands en toelichting in tekstblokken door auteur.

3. Geschikt om *analytisch vermogen, reflectie, evaluatie en synthese* te beoordelen zijn presentaties van eind- of beroepsproducten waarbij de werkwijze wordt toegelicht, portfolio, praktijkverslagen met assessment. (Berkel, Bax, & red., 2006)

Vakspecifieke toetsing

Het vak G/L kent net als andere vakken een aantal specifieke elementen die alleen bij dit vak worden aangeleerd, of bij dit vak meer dan bij ander vakken in het voortgezet onderwijs. Om dat voor elkaar te krijgen is een leeromgeving nodig die voldoet, maar ook een bijbehorende toetsing en beoordeling om de leerprocessen goed te begeleiden en om de werkelijke voortgang te kunnen vaststellen. Dat dit voor vaardigheden op communicatief gebied, zoals het voeren van een dialoog, of bij een vaardigheid als 'reflectievermogen' niet altijd eenvoudig is, zal eenieder beamen, maar het is wel mogelijk om leerprocessen inzichtelijk te maken en de voortgang te laten zien. In dit onderdeel zullen, bij een aantal vakspecifieke elementen, de mogelijkheden om deze verantwoord te beoordelen nader belicht worden.

In de lessen G/L worden leerlingen niet alleen beoordeeld op reproductie van kennis of het toepassen ervan op al behandelde of nieuwe voorbeelden, maar ook beoordeeld op oordeelsvorming, communicatie en synthese. Dit zijn leerprocessen op een hoger niveau dan dat van reproductie, vergelijken, classificeren en generaliseren. Vanzelfsprekend worden leerlingen naar dat hogere niveau begeleid via voorafgaande stappen in het leerproces. Zo kan bijvoorbeeld het meten van de voortgang en het niveau van waardencommunicatie pas plaatsvinden als de leerlingen ook daadwerkelijk naar dat niveau toe zijn geleid. Dit betekent het aanleren van vaardigheden om ook de eigen positie en voortgang te kunnen beoordelen.

> *"Er is hier sprake van zogenaamde metacognitieve processen. Dat wil zeggen: de leerling moet in staat zijn naar het leerproces als zodanig te kijken en naar diens eigen rol daarin. Jonge leerlingen zijn daar nog niet (goed) toe in staat. In de loop van het voortgezet onderwijs zullen leerlingen langzaamaan de weg op gaan van reflectie, zelfregulering en metacognitief bewustzijn. Dit leerproces moet niet alleen aangestuurd worden door de docent, maar ook daadwerkelijk bewust gemaakt worden bij de leerlingen. Pas dan zal het beklijven. Als docent sta je dus voor de taak de leerlingen te begeleiden op het pad van reflectie, zelfbewustzijn en metacognitie." (De Pater, 2013)*

Leerlingen kun je bijvoorbeeld op cognitief niveau leren wat hermeneutiek is: "(...) een onderscheid (...) tussen Erklären en Verstehen: natuurkundige feiten kunnen wel *verklaard* worden uit wetmatig verlopende processen, maar historische, psychologische en culturele feiten zullen we vooral moeten proberen te *begrijpen*." (Gerwen, 1992, p. 153). Maar daarmee kunnen zij historische gebeurtenissen en teksten nog niet automatisch begrijpen, interpreteren en verstaanbaar maken voor mensen van nu. Het is een proces dat leerlingen stap voor stap leren: 1) via het begrijpen van teksten naar het zelf interpreteren ervan, 2) dan dat teksten meer dan één interpretatie kennen, 3) vervolgens kunnen bepalen welke interpretatie in deze context de beste of meest juiste is, en 4) hoe je dat kunt weergeven in begrijpelijke taal. Exegetische vaardigheden voor tekstanalyse (o.a. close reading, allegorisch, historisch-kritisch) helpen daarbij teksten betekenis te geven en te verstaan.

Om deze en andere vaardigheden te beoordelen is het dus nodig niet alleen goede einddoelen te formuleren waaraan het werk moet voldoen, maar ook het leerproces en het werkproces te monitoren om zo inzicht te krijgen in de individuele voortgang en leerbehoeften.[3] Binnen het vak is daartoe het portfolio een goed instrument voor beoordeling. Met name wanneer het vak G/L als (school)examenvak is ingericht, wordt daar gebruik van gemaakt. Het geeft leerlingen de kans om hun ontwikkeling door de tijd heen vast te leggen en dat maakt zo voortgang zichtbaar. Bovendien is het een goed instrument om reflectie en evaluatie in te zetten als beoordelingscriteria. Binnen scholen waar het examenvak G/L gegeven wordt, is het gebruikelijk om de beoordeling van de portfolio's periodiek voor te leggen aan een visitatiepanel om zo de kwaliteit te borgen. Een al te subjectief oordeel van de sectie die zijn eigen leerplan opstelt, de eigen normen vastlegt en het werk van de leerlingen hierop beoordeelt, wordt hiermee voorkomen. Collega's van andere scholen beoordelen de leeropbrengsten van de leerlingen en hanteren daarbij niet alleen het leerplan van de school, maar ook de ontwikkelde kaders voor het vak (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, pp. 21-23).

De vakspecifieke vaardigheden en kennis die leerlingen dienen te worden aangeleerd bij het examenvak G/L zijn vastgelegd door een stuurgroep van de toenmalige

3 Zie voor individuele behoeften in het leren ook Deel 3 Hoofdstuk Werkvormen en differentiëren: 31 Differentieren.

Besturenraad[4]. Een overzicht van de kennis en vaardigheden zoals in de handreiking door de stuurgroep gegeven, is hieronder in schema weergegeven, zie figuur 4. (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, p. 10).

Vakspecifieke vaardigheden	Onderzoeksmatige, argumentatieve, communicatieve en praktische vaardigheden.
Beelden van mens, wereld en God	Impliciete en expliciete opvattingen, overtuigingen, begrippen en theorieën op basis van bronnen en waarneming. Verschillende levensbeschouwingen en godsdienstige tradities worden onderscheiden.
Ervaring en godsdienst	Wat ervaren en beleven mensen? (bijv. afhankelijkheid en vrijheid; gebrokenheid en geborgenheid; onthechting en zelfwording, verplichting en verwachting, etc.) Hoe is de verhouding ervaring / openbaring?
Verbeelding en esthetiek	De uitdrukking van levensbeschouwing en godsdienst in expressievormen als verhalen, rituelen, feesten, symbolen en kunst. Gericht op het beleven en oproepen van ervaringen en stemmingen.
Moreel handelen en ethiek	Beschrijving van, reflectie op en verantwoording van moraal. Bezinning op goed en kwaad, op grond van een gekozen godsdienstige levensbeschouwelijke visie.
Sociale omgang en gemeenschapsvorming	De gemeenschap als sociaal verband dat berust op affectieve relaties. De gemeenschap als instituut met verbanden, functies en structuren, ook geplaatst in een historische context.

Figuur 4: Vakspecifieke vaardigheden en kennis volgens de handreiking Godsdienst als examenvak (Stuurgroep Godsdienst als examenvak, 2006, p. 10).

Op al deze onderdelen dient de school, in casu de sectie G/L, binnen een vakleerplan opdrachten te ontwikkelen waarmee zij kan beoordelen of deze vaardigheden ook daadwerkelijk door de leerlingen worden beheerst. Specifieke, cognitieve inhouden zijn dus niet vastgelegd in dit raamwerk.

Beoordeling groepswerk

Een speciaal probleem met het beoordelen van resultaten treedt vaak op bij groepswerk. Het generieke resultaat van het eindproduct zal, wil het tegemoetkomen aan de wens om een individueel cijfer te geven dat ieders inbreng rechtvaardigt, omgezet moeten worden in een aantal individuele beoordelingen.

Kenmerk van groepswerk is dat een groot deel van het werk buiten het zicht van de docent plaatsvindt. Vrijwel de enige manier om erachter te komen wat zich binnen de groep heeft afgespeeld, is het gedane werk door de groepsleden elkaar te laten evalueren. Een goede evaluatie geeft de docent inzicht wie wat gedaan heeft, wie zich aan afspraken hield en hoeveel tijd er ongeveer aan het werk besteed is. (In een bijlage zal een voorbeeld van een dergelijk evaluatieformulier worden gegeven, dat zijn diensten gedurende meer dan twintig jaar heeft bewezen in zowel vo als hbo.)

Bij het inzetten van een evaluatieformulier is het nodig dat de docent de vinger aan de pols houdt. Op basis van de binnengekomen informatie zijn verschillende acties van de docent aan te bevelen:

1. De informatie van de leerlingen stemt onderling overeen en klopt met de waarnemingen van de docent. De individuele cijfers kunnen worden vastgesteld op basis van het eindproduct en deze informatie. Bijvoorbeeld: de leerling die meer heeft gedaan krijgt een hoger cijfer en degene die minder heeft gedaan een lager cijfer.
2. De informatie van de leerlingen stemt onderling overeen, maar klopt niet met de waarnemingen van de docent. De docent bespreekt dit verschil met de groep en vraagt naar extra informatie. Als hij de indruk heeft dat de overeenstemmende informatie bij de leerlingen onder druk van een van de groepsleden tot stand is gekomen, dan spreekt hij de leerlingen afzonderlijk. Pas dan volgt de definitieve individuele beoordeling.
3. De leerlingen geven onderling tegenstrijdige informatie over elkaars werk en bijdrage. De docent gaat het gesprek aan met de groep, waarin hij doorvraagt over de individuele bijdrage van elk groepslid, zowel op inhoud als op proces. De leerlingen krijgen zo een beter zicht op het *hoe* en *waarom* van hun verschillende evaluaties en gaan begrijpen waarom er een bepaald cijfer per persoon wordt gegeven. (Groepen waarin de samenwerking niet zo goed verliep en waarin zelfs ruzie ontstond, blijken dit erg te waarderen. De verstandhouding tussen de leerlingen onderling is na zo'n gesprek in de meeste gevallen sterk verbeterd.) (De Pater, 2014).

Het inzichtelijk maken van wat de docent toetst, waarom en hoe, verhoogt bij alle vormen van toetsen, inclusief groepswerk, de motivatie van de meeste leerlingen. De kans dat een leerling niet alleen werkt of leert voor de toets, maar ook voor een diepgaander inzicht of kennis die langer beklijft dan die ene dag, neemt daardoor toe. Een goed toetsinstrument is daartoe voorwaarde, net zoals een goed samenhangend raamwerk van toetsen door het jaar heen. Hoe beter toetsen onderling op elkaar zijn afgestemd, hoe meer kans op een correct resultaat. Bij het vak G/L is het vaak ingewikkeld om goed inzichtelijk te maken voor leerlingen wat zij precies leren en wanneer zij het geleerde kunnen toepassen in hun eigen leven. Een heldere set

4 De Besturenraad voor het protestantschristelijk onderwijs is in 2014 samengegaan met de katholieke pendant VBKO en vormt zo het huidige Verus. Er zijn ruim 4000 scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs aangesloten bij Verus. In 2017 waren er 6763 po-scholen en 635 vo-scholen. Deze laatste scholen zijn vaak breed van opzet en niet gericht op één schoolsoort (Ministerie van OCW, 2018).

leerdoelen en een goed beoordelingsinstrument helpen om het vak zichtbaar te maken voor de leerlingen. Zij zien daarmee beter welk leerproces zij gaan doorlopen en wat zij kennen en kunnen aan het eind van dat proces, dat zij daarvoor niet kenden of konden. Op die manier werkt heldere beoordeling mee aan de motivatie van de leerlingen om de gestelde doelen ook echt te behalen. En het ondersteunt de sectie G/L om een helder profiel van het vak te laten zien, naar leerlingen toe, maar ook binnen de school en naar buiten toe.

Praktijkvoorbeeld voor toetsen en beoordelen van communicatiewerkvormen

Binnen lessen G/L worden geregeld verschillende werkvormen van communicatie gebruikt: leergesprek, discussie, debat en dialoog. Al deze werkvormen hebben eigen leerdoelen en eigen werkwijzen en kunnen zowel op een formatieve wijze als op summatieve wijze worden beoordeeld. In een klein overzicht worden deze hier - beperkt - weergegeven. Zie figuur 5.

Werkvorm	Doel	Vorm	Beoordeling *	Docent
Leergesprek	Het controleren van de beheersing van de lesstof	Centraal via de docent in interactie met de leerlingen	Formatief **	Verzamelt informatie over (ontbrekende) kennis. Leert gewenst niveau van kennis aan.
Discussie	Het inventariseren van denkbeelden over een onderwerp	Diverse vormen: centraal geleid of in kleine groepen	Formatief ** Summatief als de verschillende rollen tijdens de discussie worden aangeleerd	Verzamelt informatie over interesses. Leert rollen (spreker, notulist, gespreksleider) aan.
Debat	Het verwoorden en verdedigen van een (eigen) standpunt	Beperkt aantal personen; bijv. woordvoerders van een groep die het onderwerp heeft voorbereid	Formatief ** Summatief als wisselende woordvoerders worden ingezet en de weergave wordt beoordeeld op argumentatie	Leert leerlingen debatvormen. Leert hen opbouw van een betoog. Leert hen argumenteren, concluderen en drogredenen herkennen.
Dialoog	Het achterhalen van de onderliggende beweegredenen van (levensbeschouwelijke) opvattingen bij een ander, en die kunnen weergeven.	In twee- of drietallen	Formatief ** Summatief: het mondeling of schriftelijk kunnen weergeven van andermans opvattingen en beweegredenen	Leert leerlingen vormen van (participerend) luisteren. Leert hen doorvragen naar ethische standpunten. Leert hen wereldbeelden en mensbeelden te achterhalen.

*
Een formatieve beoordeling is een tussentijdse beoordeling gericht op verbetering in de toekomst. (Feed forward).
Een summatieve beoordeling is een eindbeoordeling gericht op het vaststellen van een bepaald niveau. (Feedback).

**
De werkvormen kunnen allemaal formatief worden beoordeeld om te achterhalen waar de leerling zich qua stof, vaardigheid of gewenst gedrag zou kunnen ontwikkelen. Het leergesprek is de enige vorm die zich slecht leent om ook summatief in te zetten, vanwege het karakter van het leergesprek (anders wordt het een overhoring). Bij de andere vormen is wel een waarneembaar eindniveau te formuleren waarin alle aspecten worden beheerst.

Figuur 5: Overzicht toetsen en beoordelen van communicatiewerkvormen

Literatuur en bronnen

Anderson, L., & Krathwohl, D., (eds.) (2013). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged edition. Boston: Pearson Education Limited.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bloom, B. (. (1972). In *Taxonomie of educational objectives*. New York: David McKay.

Bolhuis, S. (2001, 2e herz druk). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum: Coutinho.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018, 11 juli). *Onderwijs in Cijfers* Geraadpleegd van: https://www.onderwijsincijfers.nl/

De Pater, J. (2013). Het toetsen van discussiëren. In: *Narthex* 13 (3), pp 78-84.

De Pater, J. (2014). Samenwerking: (g)een probleem. In: *Narthex* 14 (1), pp 82-88.

Gerwen, R. v. (1992). *Kennis in schoonheid*. Amsterdam: Boom.

Knevel, R. (2013, 1). Taxonomieën zijn hot en handig. In: *Toets!*, 1-10.

Miller, G. (1990, 9). The assessment of clinical skills, competence, performance. In: *Acad. Med.*, pp. 565-569.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliot, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D.P. (2005). *Frameworks for thinking. A handbook for teaching and learning*. Cambridge: University Press.

Schildkamp, K., Heitink, C.H., Van der Kleij, F., Hoogland, I., Dijkstra, A.M., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review.* Enschede: Universiteit Twente.

Stuurgroep Godsdienst als examenvak. (2006). *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak. Handreiking.* Voorburg: Besturenraad de organisatie van het christelijk onderwijs. (Nu: Verus).

Van Berkel, H., Bax, A., red. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Medewerkerslijst

Informatie medewerkers

Drs. A.A.J.A.M. (Tuur) de Beer is verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, opleiding Levensbeschouwing en aan de Fontys Minoren Filosofie en Ethiek, en Kunst, Creëren en Onderzoek.

Dr. O.G.M. (Olav) Boelens is docent canoniek recht aan Tilburg University en docent Levensbeschouwing aan de Hogeschool Utrecht. Tevens is hij stagecoördinator aan de Universitaire Lerarenopleiding van Tilburg University.

Prof. dr. M.C.H. (Monique) van Dijk-Groeneboer is hoogleraar Religieuze Educatie en coördinator van de Universitaire Lerarenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University.

Dr. I.M.A.N. (Isolde) de Groot is universitair docent bij de leerstoelgroep Educatie aan de Universiteit van Humanistiek. Zij is tevens als docentopleider betrokken bij de eerstegraads docentopleiding HVO en levensbeschouwing aan de Universiteit voor Humanistiek.

C.W. (Kees) Hamers MEd is docent aan de opleiding Levensbeschouwing, Filosofie en Ethiek van Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Voordien was hij ruim 20 jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs.

J. (Juna) Hein MA is docent religiewetenschappen en studentbegeleider aan de opleiding Theologie en Levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Windesheim Zwolle. Tevens verzorgt zij colleges godsdienstpedagogiek voor de Radboud Docenten Academie, Godsdienst en Filosofie.

R.N. (Rieks) Hekman BA BSc is masterstudent Theologie aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University en richt zich daar met name op de Bijbelwetenschap. Eerder studeerde hij Technische Natuurkunde aan de Universiteit Twente.

Drs. E.J. (Jojanne) Kemman is als lerarenopleider en docent godsdienstpedagogiek en vakdidactiek verbonden aan de opleidingen Theologie en Levensbeschouwing in de bachelor en master van de Christelijk Hogeschool Windesheim Zwolle.

Dr. N.H.H. (Natascha) Kienstra is sinds 1999 als vakdidacticus verbonden aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen en sinds 2015 als universitair docent aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University. Zij is redacteur van de lesmethode *Durf te denken!* voor vo-bovenbouw en doet onderzoek naar filosofie en levensbeschouwing.

M. (Michaël) Kruiper MA MSc werkt als docent religie en levensbeschouwing en maatschappijleer op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen. In het verleden was hij werkzaam als vakdidacticus aan de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Drs. J.A.J. (Jeannette) den Ouden was vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing aan de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit Leiden (Iclon) en doet onderzoek naar de didactiek van leraren GL.

Drs. J.J.M. (Jos) de Pater is lerarenopleider en docent vakdidactiek en geschiedenis van het christendom aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing te Utrecht.

Dr. J.M. (Jan Marten) Praamsma is als lerarenopleider en docent onderwijskunde en pedagogiek verbonden aan de opleiding leraar godsdienst/levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Ede en aan de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht.

J. (Jochem) Quartel MA is leraar godsdienst/levensbeschouwing op het Veenlanden College te Mijdrecht en vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing aan de VU te Amsterdam. Daarnaast is hij hoofdredacteur van Narthex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie.

Dr. A.W. (Arwin) van Wilgenburg studeerde theologie aan de Universiteit van Utrecht en filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is werkzaam als vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing en lerarenopleider aan de Universiteit van Utrecht. Tevens is hij docent GL en filosofie aan het Christelijk Gymnasium Utrecht.

Auteurslijst

Auteursinformatie

Dr. W.R. (William) Arfman is als socioloog van de religie werkzaam aan Tilburg University. Hij zoekt zowel in zijn onderzoek als in zijn onderwijs graag de spanning op tussen grote sociologische vraagstukken, zoals de rol van traditie in de laatmoderniteit en de feitelijke religieuze of rituele praktijk van alle dag.

Dr. K.H. (Ina) ter Avest is cultuur- en godsdienstpsycholoog. In onderwijs, onderzoek en coaching is zij gericht op het faciliteren en stimuleren van (religieuze of seculiere) identiteitsontwikkeling, van personen en/in groepen.

L. (Lennart) Becking MA MEd is docent levensbeschouwing op het Thomas a Kempis college in Arnhem. Vooral het kruispunt van onderwijs en innovatie heeft zijn interesse. Hierover heeft hij een aantal scholingen ontwikkeld.

Drs. A.A.J.A.M. (Tuur) de Beer is verbonden aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg, Opleiding Levensbeschouwing en aan de Fontys Minoren Filosofie en Ethiek, en Kunst, Creëren en Onderzoek.

Drs. J.C. (Hans) van den Bemt is vakdidacticus levensbeschouwing aan de Fontys Leraaropleiding Tilburg en docent in de Minor Filosofie en Ethiek, daarnaast geeft hij levensbeschouwing aan het Odulphuslyceum te Tilburg.

Prof. dr. C. (Cok) Bakker is als hoogleraar levensbeschouwelijke vorming verbonden aan het departement Filosofie en Religiewetenschap van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht en als lector normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht.

Dr. G.D. (Gerdien) Bertram-Troost is als universitair hoofddocent verbonden aan de faculteit Religie en Theologie en aan de afdeling Pedagogische- en Onderwijswetenschappen van de Vrije Universiteit in Amsterdam. Zij bekleedt daar de Verus-VU-Onderzoekplaats voor levensbeschouwelijke vorming.

Dr. O.G.M. (Olav) Boelens is docent canoniek recht aan Tilburg University en docent levensbeschouwing aan de Hogeschool Utrecht. Tevens is hij stagecoördinator aan de Universitaire Lerarenopleiding van Tilburg University.

Dr. M.A. (Markus) Davidsen is als universitair docent godsdienstsociologie verbonden aan de Universiteit Leiden. Hij is daar betrokken bij de tweejarige educatieve master Religie en Levensbeschouwing.

Drs. J.M. (Juliëtte) van Deursen-Vreeburg is theoloog en historicus en werkzaam als docent vakdidactiek, catechese, kerkgeschiedenis en interreligieuze dialoog aan de Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing en aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University. Daarnaast is ze promovendus van de Tilburg School of Catholic Theology en werkt ze aan een proefschrift over persoonsvorming en lectio divina in het voortgezet onderwijs.

Prof. dr. M.C.H. (Monique) van Dijk-Groeneboer is hoogleraar religieuze educatie en coördinator van de Universitaire Lerarenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University.

Drs. G.M. (Gijs) van Gaans is docentenopleider in de opleidingen Levensbeschouwing en Geschiedenis aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Dr. I.M.A.N. (Isolde) de Groot is universitair docent bij de leerstoelgroep educatie aan de Universiteit van Humanistiek. Zij is tevens als docentopleider betrokken bij de eerstegraads docentopleiding HVO en levensbeschouwing aan de Universiteit voor Humanistiek.

C.W. (Kees) Hamers MEd is docent aan de opleiding Levensbeschouwing, Filosofie en Ethiek van Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Voordien was hij ruim 20 jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs.

J. (Juna) Hein MA is docent religiewetenschappen en studentbegeleider aan de opleiding Theologie en Levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Windesheim Zwolle. Tevens verzorgt zij colleges godsdienstpedagogiek voor de Radboud Docenten Academie, Godsdienst en Filosofie.

R.N. (Rieks) Hekman BA BSc is masterstudent Theologie aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University en richt zich daar met name op de Bijbelwetenschap. Eerder studeerde hij Technische Natuurkunde aan de Universiteit Twente.

Drs. E.J. (Jojanne) Kemman is als lerarenopleider en docent godsdienstpedagogiek en vakdidactiek verbonden aan de opleidingen Theologie en Levensbeschouwing voor de bachelor en master van de Christelijke Hogeschool Windesheim Zwolle.

Dr. N.H.H. (Natascha) Kienstra is sinds 1999 als vakdidacticus verbonden aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen en sinds 2015 als universitair docent aan de Tilburg School of Catholic Theology van d van Tilburg University. Zij is redacteur van de lesmethode *Durf te denken!* voor vo-bovenbouw en doet onderzoek naar filosofie en levensbeschouwing.

M. (Michaël) Kruiper MA MSc werkt als docent religie en levensbeschouwing en maatschappijleer op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen. In het verleden was hij werkzaam als vakdidacticus aan de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Dr. H. (Henk) Kuindersma is freelance godsdienstpedagoog en -didacticus. Hij was geruime tijd verbonden aan adviesinstellingen en lerarenopleidingen, het laatst aan de Protestantse Theologische Universiteit (PThU) te Kampen (nu Groningen).

Drs. M.C. (Marco) Otten is docent educatie aan de Universiteit voor Humanistiek. Daarnaast is hij intern opleidingscoördinator van de post-initiële master leraar HVO en Levensbeschouwing.

Drs. J.A.J. (Jeannette) den Ouden was vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing aan de eerstegraads lerarenopleiding van de Universiteit Leiden (Iclon) en doet onderzoek naar de didactiek van leraren GL.

Drs. J.J.M. (Jos) de Pater is lerarenopleider en docent vakdidactiek en geschiedenis van het christendom aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing te Utrecht.

Prof. dr. D. (Didier) Pollefeyt is gewoon hoogleraar catechetiek, vakdidactiek godsdienst en joods-christelijke dialoog aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven. Hij is voorzitter van het Centrum Academische Lerarenopleiding, Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, van de KU Leuven en verantwoordelijk voor de website Thomas ter ondersteuning van het godsdienstonderwijs in de Lage Landen (www.godsdienstonderwijs.be).

Dr. J.M. (Jan Marten) Praamsma is als lerarenopleider en docent onderwijskunde en pedagogiek verbonden aan de opleiding leraar godsdienst/levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Ede en aan de Graduate School of Teaching van de Universiteit Utrecht.

J. (Jochem) Quartel MA is leraar godsdienst/levensbeschouwing op het Veenlanden College te Mijdrecht en vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing op de VU te Amsterdam. Daarnaast is hij hoofdredacteur van Narthex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie.

Dr. E. (Erik) Renkema (www.erikrenkema.nl) is Associate Lector Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit bij het lectoraat Theologie en Levensbeschouwing van Hogeschool Windesheim. Daarnaast is hij docent levensbeschouwelijke vorming aan de Lerarenopleiding Basisonderwijs van Windesheim.

Dr. B. (Bert) Roebben is hoogleraar godsdienstpedagogiek ("Religionspädagogik") aan de faculteit voor katholieke theologie van de Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn (Duitsland) en buitengewoon hoogleraar praktische theologie aan de theologische faculteit van Stellenbosch University (Zuid-Afrika).

R. (Ronald) Sledsens is emeritus professor toegepaste pastoraaltheologie aan het Theologicum in Antwerpen en docent godsdienstpedagogiek aan het Hoger Instituut voor Godsdienstwetenschappen aldaar. Nu is hij deken van Antwerpen.

Drs. J. (Joël) Valk is opgeleid als Algemeen Cultuurwetenschapper aan de Vrije Universiteit, en volgde zijn docentenopleidingen aan de Fontys Hogeschool voor Theologie en Levensbeschouwing in Utrecht en de Christelijke Hogeschool in Ede. Hij werkt nu als docent godsdienst en levensbeschouwing aan het Corderius College in Amersfoort.

Dr. J.M.M.G.F. (Jan) Van Wiele is doctor in de theologie en religiewetenschap en doctor in de pedagogische wetenschappen. Momenteel is hij werkzaam als universitair docent religiewetenschap en didactiek en pedagogiek aan de Tilburg School of Catholic Theology aan Tilburg Universiteit.

K. (Kris) Vanspeybroeck MA is stafmedewerker Identiteit en Kwaliteit bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Tevens is hij docent en lerarenopleider godsdienst aan hogeschool Odisee in Brussel.

Dr. A.W. (Arwin) van Wilgenburg studeerde theologie aan de Universiteit van Utrecht en filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is werkzaam als vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing en lerarenopleider aan de Universiteit van Utrecht. Tevens is hij docent GL en filosofie aan het Christelijk Gymnasium Utrecht.

Dr. E.L.R. (Edwin) van der Zande is senior onderzoeker bij het Kenniscentrum Leren en Innoveren van de Hogeschool Utrecht, waar hij is verbonden aan het Lectoraat Normatieve Professionalisering. Daarnaast is hij docent en coördinator van de minor Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit van de HU.

S.M. (Sacha) van der Zande MA is bestuurslid van de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG). Ze is tevens werkzaam op College de Heemlanden als docent levensbeschouwelijke vorming, en counselor.

Sinds 2017 werken onderstaande lerarenopleiders en vakdidactici van diverse opleidingen in Nederland aan de ontwikkeling van dit vakdidactisch handboek voor het vak Levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. In het boek hebben zij de breedte van het vak de ruimte gegeven. Daarbij komen uiteenlopende benaderingswijzen, fundamentele vragen, maar ook praktische suggesties ruim aan bod.

Deze bijzondere samenwerking van de verschillende lerarenopleidingen brengt voor ons vak een nieuwe gemeenschappelijkheid. Auteurs uit Nederland en Vlaanderen, uit het hbo, wo en het voortgezet/secundair onderwijs hebben bijdragen geschreven om het zo compleet mogelijk te maken. Wij hopen docenten in het voortgezet/secundair onderwijs en hun opleiders aan de lerarenopleidingen een handvat en inspiratiebron te bieden met dit boek. We hopen dat dit handboek een katalysator mag zijn voor de verdere ontwikkeling van het vak.

Kernredactie:
Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, Jojanne Kemman, Tuur de Beer, Jos de Pater, Natascha Kienstra, Juna Hein, Kees Hamers, Olav Boelens, Arwin van Wilgenburg, Isolde de Groot, Jeanette den Ouden, Jochem Quartel, Michael Kruiper.