

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 evalueren¹. 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 zelf 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.

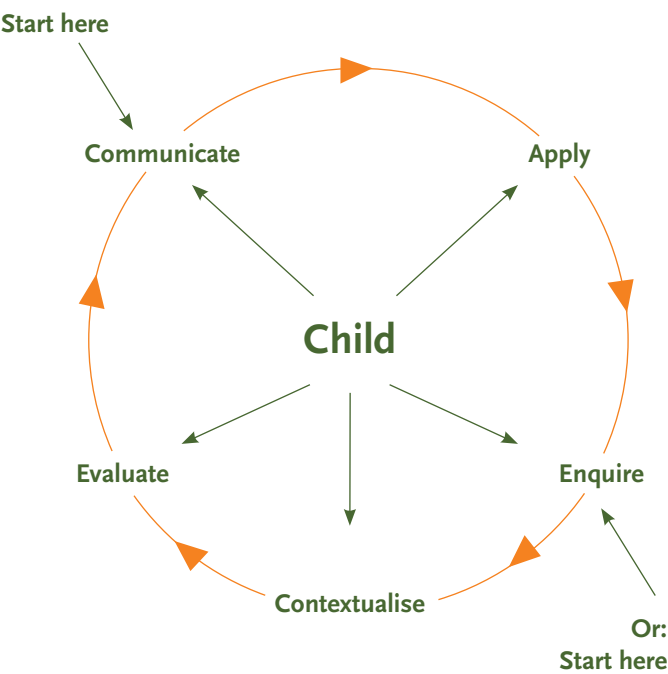
martelaarschap en pelgrimeren. De C-concepten zijn specifiek verbonden aan een bepaalde godsdienst, zoals opstanding, moksha, anatta, tawheed, verbond, et cetera. Deze zijn door hun ‘exclusiviteit’ moeilijker te begrijpen voor mensen die niet verbonden zijn aan de religie waarin deze C-concepten typerend 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 hermeneutische 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 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 voorbeelden². 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 secondary 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->