

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](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? Dekkt 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 beleavingswereld 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 vormgevend 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 →	Dingen	Andere mensen	Maatschappij	Geschiedenis	Ik	Geheel
↓ Aspecten						
Ervaring						
Opvattingen						
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 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 toetsing³. 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

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

³ 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.

³ Zie Deel 3 Hoofdstuk 32 Toetsen en beoordelen

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, 2018⁵). 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 (godsdiens-) 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.

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.leermidelenvo.nl/files/bijlage_5_canisius_methodekeuze.pdf
- Davidson, M. A., Den Ouden, J. A. J., Visser, T., & Lammers, M. (2017). *Religie en Levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum vo*. In: *Narhex* 17 (1) pp. 17-26.
- Den Ouden, J. (2012). Echt begrijpen waar het om gaat. Het vakdidactisch model van Clive Erricker: Living Difference. In: *Narhex* 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.

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

- Geurts, Th. (2012). De dans van de vakdidactiek. In: *Narhex* 12(2) pp. 13-19.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies in Religious 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 Godsdienstpiedagogiek*. 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: *Narhex*, 13 (3) pp. 64-69.
- Visser, T. (red.) (2012). Themanummer. Leraren over hun invulling van godsdienst/ levensbeschouwing. In: *Narhex* 12 (3).
- Visser, T. (2013). Factoren voor vaklegitimatie. In: *Narhex* 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-leerling 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 kleursymboliek? 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 aanwijzingen 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 wonderse 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.