

# 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<sup>1</sup>. 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 bekijft 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.

<sup>1</sup> Zie ook Deel 1 Hoofdstuk Levensbeschouwelijk leren.

- 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)<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> Hij stelt daarbij dat leerlingen minder

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

<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup>

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           | Nadoen                        | Reageren                         |
| Interpreteren         |                               |                                  |
| 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, dilemma'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).<sup>5</sup> 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 & Ettekoen, 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 aangaan 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.

<sup>5</sup> 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 beleeden, 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