

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
- Burggraave, 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 leerbehoeften 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.

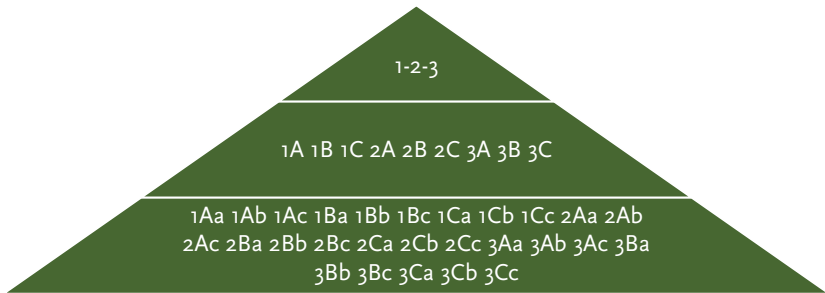
Dit onderzoek is een waardevol onderzoek waarbij toch een praktische opmerking gemaakt kan worden. De voorwaarden waaronder docenten meestal geacht worden eigen aanvullend lesmateriaal te ontwikkelen, laten geen tijd over voor innovatie op technisch gebied, behalve voor de enkeling die hierin gespecialiseerd 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 Hoofdstuk 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
	<i>Geven van nieuwe informatie (inhoudelijk of instructie)</i>	<i>Oproepen van een ervaring of mening van de deelnemer</i>	<i>Toepassen van informatie of subjectief concept in een nieuwe context in het hier en nu</i>
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 informatieverwerking, 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 informatieverwerking 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

4 Zie ook Deel 3 Hoofdstuk 34 Beelddidactiek

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 <i>(Geven van nieuwe informatie; inhoudelijk of instructie)</i>	Subjectief concept <i>(Oproepen van een ervaring of mening van de deelnemer)</i>	Praktijk <i>(Toepassen van informatie of subjectief concept in een nieuwe context in het hier en nu)</i>
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	

		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 evangeliëschrijvers 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 inhoud - 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.	Doordenkgroupjes 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 Waking Essex: McCrimmon.

Grimmitt, M., (2000). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research*