

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

and Development of Good Pedagogic Practice in RE. Great Wakering Essex: Mc Crimon.

Hattie, J., & Timperley, H., (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational research*, 77, 81-112.

Kallenberg, T., & Van der Grijspaarde, L., (2014). *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Schmidt, H. G., Cohen-Schotanus, J. & Arends, L. R., (2009). Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students. In: *Medical Education*. 43 (3), pp. 211-218.

Visser, Taco. (2016). 'Het is nu of nooit... een algemeen vormend vak godsdienst of levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw' in: Rene Erwich (red). In: *Grensgangers: pendelen tussen geloof en cultuur* (Kok: Kampen), 161-179.

33. Digitale didactiek

Lennart Becking

Inleiding

De digitale wereld dringt steeds verder door in de wereld van onze leerlingen. We kunnen dus niet om deze wereld heen. In dit hoofdstuk maak je kennis met deze wereld. Allereerst introduceer ik twee theorieën die in dit vakgebied veel aangehaald worden: TPACK en SMR. Daarna zal ik dieper ingaan op de tweede theorie en daar een aantal praktijktips bij geven. Een gebied dat helaas onderbelicht blijft in dit hoofdstuk, is de samenhang tussen technologie en identiteit. Met name de moderne media hebben veel invloed op de identiteit van onze leerlingen. Hoe wij hier als vak op moeten inspelen is een interessante vraag. Veel secties in het land hebben hier al modules omheen ontwikkeld. Wellicht is het wenselijk om deze met elkaar te delen.

Na het bestuderen van dit hoofdstuk heb je een globaal overzicht van wat de digitale wereld te bieden heeft op didactisch gebied. Je hebt een aantal voorbeelden gezien, en je weet na het maken van de drie opdrachten waar jij staat ten opzichte van de digitale wereld. En hoe jij met digitale didactiek kunt bijdragen aan 21e-eeuwse vaardigheden en aan het vak godsdienst/levensbeschouwing (G/L).

1: Twee theorieën

TPACK

Het TPACK-model ("Over TPACK", z.d.) is in 2005 ontwikkeld door Matthew Koehler en Punya Mishra. Dit model gaat ervan uit dat docenten, op drie gebieden goed beslagen ten ijs moeten komen om de meerwaarde van ICT volledig te benutten. We moeten niet alleen de kennis van de drie domeinen onder de knie hebben, maar we moeten ook goed door hebben hoe die drie domeinen afzonderlijk op elkaar reageren.

De drie gebieden zijn *vakinhoudelijke kennis*, *pedagogische kennis*, en *kennis van ict*. De vakinhoudelijke kennis is bijvoorbeeld kennis over de Islam en hoe we die aan moeten leren (didactiek). We moeten behoorlijk wat weten over de Islam om alle vragen die we krijgen, vaak naast de lesstof, over de Islam te kunnen beantwoorden. Natuurlijk moeten leerlingen veel meer weten dan de kennis over de islam, maar voor de leesbaarheid zal ik in dit hoofdstuk steeds de Islam als voorbeeld blijven gebruiken. De pedagogische kennis gaat over onze 'manier van opvoeden', hier komen bijvoorbeeld de vijf rollen van de docent naar voren, en zaken als