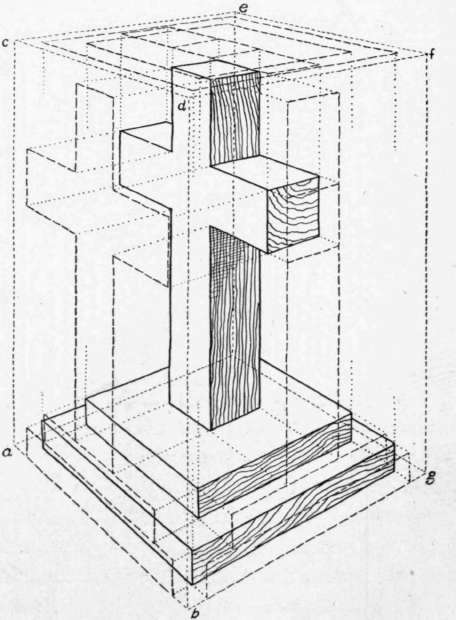
**Bachelor Scriptie**

Voor het afstudeerproject ‘*Drawing the lines*’



Een curriculum ontwerp voor godsdienst

Student: Jeroen Heinen (D4a)

Afstudeercoach: Roel van Swetselaar

Afstudeerbeoordelaar: Corrie de With

Opdrachtgever: Adryan Nijland

[Blank page]

Inhoudsopgave

[Hoofdstuk 1: Inleiding 7](#_Toc361312005)

[Aanleiding 7](#_Toc361312006)

[Opbouw van dit verslag 7](#_Toc361312007)

**Deel I: Systematische verantwoording van de projectonderdelen**

[Introductie op deel I 9](#_Toc361312008)

[Hoofdstuk 2: Vooronderzoeksfase 10](#_Toc361312009)

[2.1 Inleiding 10](#_Toc361312010)

[2.2 De onderzoeksmethode 10](#_Toc361312011)

[2.3 Praktijkprobleem (stap A) 11](#_Toc361312012)

[2.3.1 Praktijkprobleem deel I 11](#_Toc361312013)

[2.3.2 Praktijkprobleem deel II 11](#_Toc361312014)

[2.4 Diagnose (stap B) 11](#_Toc361312015)

[2.4.1 Inzicht in praktijkprobleem deel I 12](#_Toc361312016)

[2.4.2 Inzicht in het praktijkprobleem van deel II 12](#_Toc361312017)

[2.5 Plan- en besluitvorming (stap C) 12](#_Toc361312018)

[2.5.1 Componenten van het *framework* 13](#_Toc361312019)

[2.5.2 Verantwoording van componentkeuze 14](#_Toc361312020)

[2.5.3 Criteria 14](#_Toc361312021)

[2.5.4 Werkwijze 15](#_Toc361312022)

[2.5.5 Projectplan 15](#_Toc361312023)

[Hoofdstuk 3: Interventiefase 16](#_Toc361312024)

[3.1 Interventie (stap D) 16](#_Toc361312025)

[3.1.1 De interventiecyclus 16](#_Toc361312026)

[3.1.2 Vier cycli in plaats van één 19](#_Toc361312027)

[3.1.3 Trialogisch leren 20](#_Toc361312028)

[Hoofdstuk 4: Nazorgfase 22](#_Toc361312029)

[4.1 Evaluatie (stap E) 22](#_Toc361312030)

[4.2 Conclusies en uitkomsten 22](#_Toc361312031)

[4.2.1 Conclusies bij het vooronderzoek 22](#_Toc361312032)

[4.2.2 Conclusies bij het interventieonderzoek 23](#_Toc361312033)

[4.3 Discussiepunten 24](#_Toc361312034)

[4.4 Aanbevelingen 24](#_Toc361312035)

[4.4.1 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek 24](#_Toc361312036)

[4.4.2 Aanbevelingen voor het gebruik van het *framework* 25](#_Toc361312037)

[4.5 Korte reflectie op het afstudeerproject 25](#_Toc361312038)

**Deel II: Verwerking van de bestudeerde literatuur**

[Introductie op deel II 26](#_Toc361312039)

[Hoofdstuk 5: Literatuurverwerking voor component 1 ‘Worldview’ 27](#_Toc361312040)

[5.1 Inleiding 27](#_Toc361312041)

[5.2 Wat is precies een ‘*worldview*’? 27](#_Toc361312042)

[5.3 Relevantie voor het onderwijs 28](#_Toc361312043)

[5.3.1 Belang van *worldview* in het onderwijs 28](#_Toc361312044)

[5.4 *Worldview* in het godsdienstonderwijs 28](#_Toc361312045)

[5.4.1 Eigen *worldview* concept 29](#_Toc361312046)

[5.4.2 Opmerkingen bij mijn eigen concept 29](#_Toc361312047)

[5.5 Benaderingen voor *worldview* in het godsdienstonderwijs 30](#_Toc361312048)

[5.5.1 De sterke exclusivistische benadering 30](#_Toc361312049)

[5.5.2 De sterke inclusivistische benadering 30](#_Toc361312050)

[5.5.3 De zwakke tolerante benadering 30](#_Toc361312051)

[5.5.4 Het pluralistische model 31](#_Toc361312052)

[5.6 Conclusies 31](#_Toc361312053)

[Hoofdstuk 6: Literatuurverwerking voor component 2 ‘Schoolidentiteit’ 32](#_Toc361312054)

[6.1 Inleiding 32](#_Toc361312055)

[6.2 Wat is een schoolidentiteit? 32](#_Toc361312056)

[6.2.1 De dimensies van een schoolidentiteit 32](#_Toc361312057)

[6.3 Identiteit van Het Streek volgens het identiteitsspectrum 33](#_Toc361312058)

[6.4 Houding van de sectie tegenover schoolidentiteit 34](#_Toc361312059)

[6.4.1 Convergeren 34](#_Toc361312060)

[6.4.2 Divergeren 34](#_Toc361312061)

[6.4.3 Corrigeren 34](#_Toc361312062)

[6.4.4 Complementeren 34](#_Toc361312063)

[6.5 Conclusies 35](#_Toc361312064)

[Hoofdstuk 7: Literatuurverwerking voor component 3 ‘Curriculum’ 36](#_Toc361312065)

[7.1 Inleiding 36](#_Toc361312066)

[7.2 Onderdelen van een curriculum 36](#_Toc361312067)

[7.3 Curriculummodel 36](#_Toc361312068)

[7.4 Conclusies 37](#_Toc361312069)

[Hoofdstuk 8: Literatuurverwerking voor component 4 ‘Godsdienstpedagogiek’ 39](#_Toc361312070)

[8.1 Inleiding 39](#_Toc361312071)

[8.2 Het raakvlak tussen theologie en pedagogiek 39](#_Toc361312072)

[8.2.1 Theologie 39](#_Toc361312073)

[8.2.2 Pedagogiek 40](#_Toc361312074)

[8.2.3 Het brandpunt 41](#_Toc361312075)

[8.3 Relatie tussen opvoeder en opvoedeling 41](#_Toc361312076)

[8.4 Conclusies 42](#_Toc361312077)

[Hoofdstuk 9: Literatuurverwerking voor component 5 ‘Leerlingcompetenties’ 43](#_Toc361312078)

[9.1 Inleiding 43](#_Toc361312079)

[9.2 Competenties en godsdienst/levensbeschouwing 43](#_Toc361312080)

[9.2.1 Aard van het vak G/L nu 43](#_Toc361312081)

[9.3 Conclusies 44](#_Toc361312082)

[Hoofdstuk 10: Literatuurverwerking bij component 6 ‘Godsdienstdidactiek’ 45](#_Toc361312083)

[10.1 Inleiding 45](#_Toc361312084)

[10.2 Leertheorie en didactiek 45](#_Toc361312085)

[10.3 In de praktijk 45](#_Toc361312086)

[10.4 Conclusies 46](#_Toc361312087)

[Paginaverantwoording 47](#_Toc361312088)

[Inleiding 47](#_Toc361312089)

[Nederlandse literatuur 47](#_Toc361312090)

[Internationale literatuur 48](#_Toc361312091)

[Literatuurlijst 50](#_Toc361312092)

**Deel III: Samenvatting**

[Algemene samenvatting 52](#_Toc361312093)

[Aanleiding 52](#_Toc361312094)

[Vooronderzoeksfase 52](#_Toc361312095)

[Interventiefase 53](#_Toc361312096)

[Nazorgfase 54](#_Toc361312097)

**Deel IV: Bijlagen**

[Bijlage 1: Verschil tussen Vakwerkplan en het *framework* 56](#_Toc361312098)

[Bijlage 2: Exposé over het gekozen onderzoekstype 59](#_Toc361312099)

[Bijlage 3: De diagnose 61](#_Toc361312100)

[Bijlage 4: Exposé over de componentkeuze van het *Framework* 63](#_Toc361312101)

[Bijlage 5: Voorbeeld van een hand-out 69](#_Toc361312102)

[Bijlage 6: Voorbeeld van een werkblad 72](#_Toc361312103)

[Bijlage 7: Verantwoording van de componentindeling 74](#_Toc361312104)

[Bijlage 8: Casus over jongeren en *worldview* 75](#_Toc361312105)

[Bijlage 9: Ontmaskering van de ‘neutrale school’ 76](#_Toc361312106)

[Bijlage 10: Concepten voor een opmaak van een worldview 80](#_Toc361312107)

[Bijlage 11: Voorbeelden van antwoorden op *worldview*onderdelen 83](#_Toc361312108)

[Bijlage 12: Het identiteitsspectrum in Nederland 86](#_Toc361312109)

[Bijlage 13: Pedagogisch klimaat van een school 89](#_Toc361312110)

[Bijlage 14: Curriculum onderdelen 91](#_Toc361312111)

[Bijlage 15: Curriculummodel van de handreiking uit 2006 93](#_Toc361312112)

[Bijlage 16: Rollen van de docent 94](#_Toc361312113)

[Bijlage 17: Godsdienstpedagogische benaderingen 95](#_Toc361312114)

[Bijlage 18: Moraal pedagogiek 96](#_Toc361312115)

[Bijlage 19: Leerlingcompetenties 98](#_Toc361312116)

[Bijlage 20: Leerlingcompetenties veronderstellen competentiegericht onderwijs 99](#_Toc361312117)

[Bijlage 21: Onderwijskundige redenen voor het gebruik van leerlingcompetenties voor godsdienst 101](#_Toc361312118)

[Bijlage 22: Enkele godsdienstdidactische modellen 102](#_Toc361312119)

[Bijlage 23: Literatuur verwerking bij component 7 ‘Leermiddelen’ 105](#_Toc361312120)

# Hoofdstuk 1: Inleiding

### Aanleiding

Deze scriptie functioneert als het ware de bijsluiter bij het eindproduct van mijn afstudeerproject (het ‘*Framework* voor godsdienst (onderbouw)’). Net zoals medicijnen in staat zijn om een medisch probleem op te lossen, wil mijn eindproduct een oplossing bieden voor een onderwijskundig probleem. Echter zit er bij elk medicijn een bijsluiter waarin beschreven staat waar het medicijn tegen dient en hoe deze gebruikt behoort te worden. Zo wil dit document inzicht bieden in het probleem dat het *framework* wil oplossen en hoe het actief kan ingezet kan worden om te voorkomen dat de problemen zich herhalen. Tevens biedt dit verslag allerlei achtergronden, conclusies en verantwoordingen.

Dit afstudeerproject is voortgekomen uit de samenwerking tussen de opleiding tot docent G/L 2de graads (als begeleidende instantie), de sectie godsdienst van de CSG Het Streek, locatie Bovenbuurtweg (als opdrachtgever) en mijzelf (als student). Deze samenwerking staat in het kader van een overkoepelende samenwerking tussen de CHE en Het Streek (onder de vlag van de Kenniscampus Ede). Deze samenwerking heeft tot doel om de afstand tussen het middelbare onderwijs en het HBO en tussen opleiding en praktijk, te verkleinen. We hebben dat geprobeerd te doen volgens het principe van het trialogische leren; wat inhoudt dat alle betrokken partijen (opleiding, school en student) op een open manier samenwerken en van elkaar kunnen leren, om er uiteindelijk allemaal wijzer uit te komen. Ik hoop van harte dat ik, als student, hier een steentje aan bij heb kunnen dragen. In ieder geval kan ik wel zeggen dat ik mijn leerwinst al binnen heb.

Het eindproduct wat ik als afstudeeropdracht heb gemaakt is een *framework* (raamwerk of kader) voor een godsdienstcurriculum in de onderbouw van een school met een protestants christelijke identiteit (in mijn specifieke geval de CSG Het Streek). De huidige lesmethodes (die door de sectie zelf geschreven zijn) worden als verouderd ervaren en men wil deze vernieuwen. Maar daarvoor wil men eerst onderwijskundige kaders stellen, waarbinnen deze lesmethodes herzien gaan worden. Deze verzameling van kaders vormen het *framework*. Wij hebben ditvergeleken met de metafoor van een kleurplaat. Als het hele curriculum de ingekleurde kleurplaat moet voorstellen, dan kan het *framework* vergeleken worden met de zwarte lijntjes (vandaar de titel van mijn afstudeerproject: ‘*Drawing the lines*’) en zijn de diverse ingekleurde vlakken de lesmethodes. Het *framework* dient dus als een schets voor het godsdienstcurriculum, zodat het alvast een idee geeft van hoe het eruit komt te zien (vandaar de gekozen afbeelding op het voorblad). Een schets betekent niet dat mijn *framework* vaag blijft. Ik maak wel degelijk gebruik van concrete onderwijskundige, pedagogische en didactische modellen en benaderingen om het *framework* mee op te bouwen[[1]](#footnote-1). Mijn hoofdvraag luidt daarom als volgt: *Wat is een helder, doordacht, samenhangend en verantwoord* framework *voor het curriculum (onderwijsaanbod) van het vak godsdienst in de onderbouw op de CSG Het Streek (locatie Bovenbuurtweg)?*

### Opbouw van dit verslag

Dit verslag gebruikt de rapportagecriteria zoals deze in de afstudeernota beschreven staan. Deze heb ik naar eigen inzicht ingevuld en komen in een andere volgorde terug dan hoe deze in de nota staan.

De indeling van dit verslag bestaat uit vier delen en hieronder zal ik een korste beschrijving geven van de inhoud van elk van deze delen:

* Deel I: Systematische verantwoording projectenonderdelen. Dit deel bestaat uit een introductie en drie hoofdstukken. Hierin beschrijf ik alle projectonderdelen afzonderlijk en geef ik achtergronden en uitgebreide verantwoordingen over het hoe en waarom van deze projectonderdelen. Deze staan, min of meer, in chronologische volgorde. Tegelijkertijd probeer ik in dit deel ook aan te tonen welke deelvraag ik met welk projectonderdeel beantwoord. Alle antwoorden op de deelvragen bijelkaar opgeteld zouden mijn hoofdvraag moeten beantwoorden.

De deelvragen luiden als volgt:

1. Wat is de huidige situatie van het vak godsdienst in de onderbouw?
2. Uit welke componenten moet het *framework* bestaan wil het voldoen aan de criteria uit de hoofdvraag?
3. In welke parten ik de componenten van het *framework*, zodat het behapbaar blijft voor de sectie godsdienst?
4. Welke relevante en verschillende visies zijn er op de componenten van het *framework*?
5. Welke middelen gebruik ik om de sectie godsdienst op CSG Het Streek in aanraking te laten komen met deze visies.
6. Welke visies op de componenten van het het *framework* hangt de sectie godsdienst op CSG Het Streek aan?
7. Hoe zet ik de praktijkonderzoek resultaten om naar het concrete *framework*?
8. Hoe zorg ik ervoor dat ik niet te veel difergeer van de visie die afgesproken is?

Aan het einde maak ik de balans op door een aantal conclusies, aanbevelingen en discussiepunten te geven en sluit ik af met een korte reflectie op het project.

* Deel II: Verwerking van de bestudeerde literatuur. In dit deel laat zien hoe ik een brug heb geslagen van de gelezen literatuur naar het schrijven van mijn eindproduct. Ik ben hierin heel bekopt geweest en verwijs ik veelvuldig naar bijlagen voor de samenvattingen van dat wat ik gelezen heb. Aan het einde van dit deel staat een opsomming van de gelezen literatuur, een paginaverantwoording en de bibliografie.
* Deel III: Samenvatting. Dit deel bestaat uit een algemene samenvatting van het afstudeerproject. Voor het gemak is het aan te raden om deze eerst te lezen.
* Deel IV: Bijlagen. In dit deel staan de relevante bijlagen waarnaar verwezen wordt in de rest van dit verslag.

Ik hoop hiermee voldoende inzicht gegeven te hebben in de aard van dit verslag. Van te voren wil ik alvast mijn excuses aanbieden voor enige taalfouten en inconsistenties die u eventueel kan tegenkomen. Deze zullen er vast inzitten, gezien de grootte van dit document en het faalt mij aan krachten om hierin feilloos te zijn. Hiervoor neem ik dan ook de volle verantwoording en geen van deze fouten kunnen verhaald worden op iemand anders dan mijzelf. Ik wens alle lezers en geïnteresseerden en in het bijzonder mijn afstudeercoach en –beoordelaar veel leesplezier.

April 2013, Bunschoten

Jeroen Heinen

Deel I: Systematische verantwoording projectonderdelen

# Introductie op deel I

Deel I is naast het eerste ook het belangrijkste deel. Ik neem hierin de lezer mee door alle projectonderdelen die dit afstudeerproject rijk is. In de hoofdstukken 2 t/m 4 wordt het gehele ontwikkelingsproces van dit afstudeerproject beschreven met allerlei achtergronden en verantwoordingen. Zo wil ik laten zien hoe van het één het ander kwam en hoe alles in het grote geheel met elkaar samenhangt.

Het overgrote deel van deze hoofdstukken wordt beschreven aan de hand van de vijf stappen van de regulatieve cyclus van Van Strien (paragraaf 2.2). Deze cyclus bestaat uit de stappen: praktijkprobleem, diagnose, plan- en besluitvorming, interventie en productevaluatie. Deze stappen behandel ik in de drie fase van mijn project, i.e.: de dooronderzoeks-, interventie- en nazorgfase. Elke fase vertegenwoordigt een hoofdstuk.

In hoofdstuk 2 (vooronderzoeksfase), verken ik eerst mijn probleemstelling en maak ik een diagnose van de beginsituatie. Ik formuleerde mijn doelstellingen, onderzoeksvragen en projectplan, welke ik vervolgens door middel van de regulatieve cyclus ten uitvoer bracht. De werkwijze die ik daarbij gebruikt heb staat in hoofdstuk 3 (interventiefase) beschreven. In hoofdstuk 4 (nazorgfase) maak ik de balans op van de uitkomsten van mijn afstuderproject. Ik trek conclusies, maak een aantal suggesties en aanbevelingen voor het vervolg op dit project en de bijbehorende onderzoeken. Ik sluit af met een korte reflectie op hoe ik dit afstudeerproject en alles wat er bij kwam kijken ervaren heb.

# Hoofdstuk 2: Vooronderzoeksfase

## 2.1 Inleiding

De grote moeite in de beginfase van mijn afstudeerproject was het ontbreken van een concreet eindproduct. Ik kreeg slechts een afstudeeropdracht mee waarvan de sectie dacht dat deze de oplossing zou zijn voor hun probleem. Deze opdracht bestond uit het maken van een onderwijskundig raamwerk of kader van waaruit het verouderde godsdienstcurriculum van de onderbouw herzien kon worden. Je kan begrijpen dat deze omschrijving voor mij behoorlijk vaag was. Ik had tot dan toe nog weinig inzicht in het probleem en ik had geen concrete eisen aan mijn eindproduct gekregen. Dus voordat ik met dit project aan de slag kon, moest ik eerst goed kijken naar de aard van mijn project. Daarom begon ik eerst met een vooronderzoek om meer inzicht te krijgen in de probleemstelling, wat voor soort onderzoek en welke werkwijze ik nodig had om de probleemstelling op te lossen. In dit hoofdstuk wil ik uiteenzetten welke stappen ik in mijn vooronderzoek doorlopen heb en waarom ik dat zo heb aangepakt.

## 2.2 De onderzoeksmethode

Tijdens het lezen van het boek ‘*Onderzoeksmethoden*‘ kwam ik er snel achter dat ik te maken had met een probleemstelling die zijn bedding had in de praktijk. Daarom wilde ik voor mijn project een praktijkgerichte wetenschappelijke onderzoeksmethode inzetten[[2]](#footnote-2). De gebruikelijke aanpak voor zo ‘n onderzoek is om te werken met de zogenoemde ‘regulatieve cyclus’ van Van Strien[[3]](#footnote-3). Deze cyclus bestaat uit een plan van vijf stappen en deze ziet er als volgt uit:

*Figuur 1*

Deze cyclus begint bij het verkennen van het praktijkprobleem (stap A). Daarna wil men meer inzicht krijgen in het praktijkprobleem door te kijken naar de oorzaken die het praktijkprobleem veroorzaakt heeft. Er moet dus een diagnose gemaakt worden, waarbij er ook een vertrekpunt of beginsituatie geschetst wordt (stap B). Als men helder heeft waar men staat, kan er een plan gemaakt worden om de probleemstelling op te lossen (stap C). Met deze stap eindigt mijns inziens de vooronderzoeksfase en gaat men over naar de interventiefase (stap D). In deze stap wordt het plan, zoals dat in de vorige stap is bedacht, uitgevoerd. Aan het einde van de cyclus wordt er een evaluatie van het project gemaakt (stap E). Men belandt dan in de nazorgfase waarbij er gecontroleerd wordt of de ingreep de probleemstelling daadwerkelijk heeft opgelost.

In het onderstaande gedeelte wil ik concreet beschrijven hoe ik deze stappen voor mijn afstudeerproject heb ingevuld.

## 2.3 Praktijkprobleem (stap A)

Deze stap heb ik uitgevoerd door gesprekken te voeren met de docenten van de godsdienstsectie van Het Streek. De onderstaande punten kwamen terug bij vrijwel elke docent die ik sprak en werden door de sectievoorzitter (Johan ter Keurs) en mijn opdrachtgever (Adryan Nijland) als de centrale probleemstelling aangereikt. Het probleem waar de godsdienstdocenten tegenaan liepen bestond uit twee delen.

### 2.3.1 Praktijkprobleem deel I

Het eerste deel van het probleem heeft te maken met de gehanteerde lesmethodes, die zij zelf voor de onderbouw hadden geschreven (jaar 1 tot 3 van HAVO/VWO). Deze werden door de sectie als verouderd ervaren. Volgens hen voldeden de huidige lesmethodes niet meer aan de huidige situatie van het vak godsdienst in relatie tot de schoolidentiteit, de hedendaagse cultuur en de meest recente onderwijskundige inzichten. De leerlingen vonden de teksten erg lang, saai en moeilijk. Er werden dure woorden en kerkelijke begrippen gebruikt waar de leerlingen niet meer bekend mee waren. De verwerkingsopdrachten waren gebaseerd op de teksten en waren erg reproductiegericht. Bij de docenten was er veel ongenoegen over de tijd die verloren ging aan begrippenverheldering en zij zetten doorgaans andere manieren in om de stof te verwerken. Dit ging ten koste van de productiviteit en de efficiëntie van de leerprocessen in de klas. Een laag rendement en stugge teksten zorgden niet voor een prettige leeromgeving, wat ook motivatie en leerplezier in de weg stond.

### 2.3.2 Praktijkprobleem deel II

Het tweede deel heeft meer te maken met de oplossing van het bovenstaande probleem. De godsdienstsectie wilde graag de bestaande lesmethodes herzien, in plaats van vaste lesmethodes van uitgevers. Op die manier wilden ze vasthouden aan de oude manier van werken die wel als prettig ervaren werd. Echter was er geen tijd, geld en ruimte om dat weer zelf te doen. Een samenwerking met de CHE en haar afstuderende studenten is voor deze godsdienstsectie een mooie uitkomst geweest. Alleen kan één enkele student niet in z’n eentje een heel curriculum op de schop nemen. Maar als meerdere studenten een lesmethode gaan herzien kunnen er onderwijskundige of inhoudelijke inconsistenties tussen de verschillende lesmethodes van hetzelfde curriculum komen. Om dit probleem te voorkomen en om zo ’n omvangrijke ingreep in goede banen te leiden, wilde de sectie dat er eerst een onderwijskundig raamwerk gemaakt werd, waarin de visie op godsdienstonderwijs van de gehele sectie verwoord was.

Voor beide delen wil het *framework* een oplossing bieden, al zal de nadruk liggen op het oplossen van het tweede deel. Dit heeft te maken met het feit dat er veel inzet nodig is aan de kant van de sectie om te voorkomen dat het eerste probleem (dat het curriculum weer veroudert) zich herhaalt. Het framework wil daarvoor slechts een handreiking geven (zie subparagraaf 2.5.2).

## 2.4 Diagnose (stap B)

Om de praktijkproblemen op te lossen moest ik eerst inzicht krijgen in de oorzaken en de aard van de problemen. Op deze manier formuleerde ik een startsituatie van waaruit ik een plan van aanpak kon maken. De informatie voor de onderstaande diagnose heb ik verkregen tijdens dezelfde gesprekken die ik tijdens stap A heb gehouden. De diagnose splits ik op in de twee gedeeltes van het praktijkprobleem. Bij het behandelen van deel I (het verouderen van de lesmethodes) ga ik meer in op de oorzaak van het praktijkprobleem (paragraaf 2.4.1). Voor de diagnose omtrent deel II (de behoefte voor een consistent en coherent *framework* voor het herzien van het godsdienstcurriculum), heb ik me gefocust op wat er al aanwezig was op het gebied van curriculumontwikkeling (2.4.2). Hiervoor heb ik hoofdzakelijk de inhoud van het huidige vakleerplan geanalyseerd. De reden voor deze analyse is dat het *framework* een groot deel van de taken van het vakleerplan ging overnemen. Hiervoor heb ik gebruik gemaakt van het vakleerplan voor godsdienst uit april 2012.

Met deze diagnose wilde ik mijn eerste deelvraag beantwoorden: *Wat is de huidige situatie van het vak godsdienst in de onderbouw?*

### 2.4.1 Inzicht in praktijkprobleem deel I

De huidige lesmethodes zijn geschreven door de leden van de godsdienstsectie van Het Streek. Dit zorgde ervoor dat de docenten zelf waren aangewezen op het *up-to-date* houden van hun lesmethodes. Iets wat bij een standaard lesmethode door de redactie van een uitgever wordt gedaan. Verschillende docenten van de godsdienstsectie hebben ook één of meerdere boekjes onder hun hoede, waarover zij het redactiewerk leveren. Dat houdt in dat zij de verantwoordelijkheid dragen voor deze boekjes en de mogelijkheid hebben om daarin wijzigen te maken, alvorens deze naar de huisdrukker worden gestuurd om geprint en gedistribueerd te worden. Echter is het een grote klus om als sectie zelf het curriculum bij te houden. Docenten zouden opnieuw literatuuronderzoek moeten doen, informatie ordenen en selecteren en vervolgens een lesmethode moeten (her)schrijven met bijbehorende verwerkingsopdrachten. Zulke lijvige ondernemingen worden niet gecompenseerd door de onderwijsinstelling. Hierdoor zijn docenten aangewezen op hun vrije tijd (iets wat schaars is in een docentenbaan).

De conclusie die ik hieruit kan trekken is dat het gebrek aan een uitgever, tijd en middelen ervoor heeft gezorgd dat veel lesmethodes zowel tekstueel als onderwijskundig verouderden en daarom niet meer als geschikt ervaren worden. Dit ondanks de constructie waarbij docenten redactiewerk leveren over de lesmethodes en de mogelijkheid hebben om aanpassingen aan te brengen.

### 2.4.2 Inzicht in het praktijkprobleem van deel II

Het vakleerplan voor de sectie godsdienst wordt gebruikt voor de niveau’s HAVO en VWO op Het Streek, locatie Bovenbuurtweg. Dit vakleerplan beschrijft de zaken zeer algemeen en zo nu en dan met een onderbouwing. De hoofdzakelijke motivatie voor het schrijven van dit plan was dat er voor het vak godsdienst geen landelijke algemene exameneindtermen geformuleerd zijn. Dit geeft dus aan een school (en sectie) de vrijheid om het vak naar eigen inzicht in te vullen. Daarvoor moet toch een verantwoording aanwezig zijn voor derden (ouders, onderwijsinspectie enz.), die deze kunnen opvragen en inzien.

Het vakleerplan beschrijft in hoofdlijnen de visie op godsdienst als schoolvak en de doelstellingen (kerndoelen, vaardigheden en enkele speerpunten van het vak). Het bevat een lijstje met de leden van de sectie, een urenverantwoordig, een taakverdeling en de lesmaterialen die gebruikt worden. Aan het eind heeft men nog een opsomming van de thema’s, een opbouw en indeling van het curriculum (van jaar 1 tot en met 5/6 van respectievelijk de HAVO en VWO). Ook deze zaken worden niet vanuit de vakliteratuur gemotiveerd en er worden geen referenties gemaakt naar godsdienstdidactische, of –pedagogische modellen.

Voor de opbouw van het curriculum in lesthema’s en –methodes per leerjaar van de onderbouw zie bijlage 3.

## 2.5 Plan- en besluitvorming (stap C)

Zoals ik al schetste in paragraaf 2.1 heb ik de opdracht meegekregen om een *framework* te schrijven van waaruit een verouderd godsdienst curriculum herzien kon worden. In paragraaf 2.3, waarin ik mijn praktijkprobleem beschreef, heb ik daaraan toegevoegd dat het *framework* ervoor moest zorgen dat dit proces zo consistent mogelijk zou moeten gebeuren. Naast deze functie wilde ik dat het *framework* ook een handreiking moest geven om te voorkomen dat het curriculum, dat nog herzien gaat worden, niet nogmaals veroudert en de problemen zich herhalen. Dus moest ik goed nadenken over wat er precies in dit *framework* moest komen te staan (ik kreeg immers geen concrete criteria van mijn opdrachtgever). Dit gaf mij aan de ene kant de vrijheid om deze zelf samen te stellen, maar aan de andere kant werd ik er ook mee in het diepe geworpen. Na een stevig literatuur onderzoek[[4]](#footnote-4), veel overleg en toestemming van mijn opdrachtgever kwam ik uit op een inhoud van tien componenten. Deze zal ik in het volgende gedeelte benoemen en verantwoorden.

### 2.5.1 Componenten van het *framework*

Voor het *framework* ben ik op de volgende tien componenten (en subcomponenten) gekomen:

1. Worldview
2. Wereldbeeld
3. Wat onderschrijft de sectie over:
   1. God
   2. Mens
   3. Wereld
4. Resonantie van het wereldbeeld in het curriculum
5. Schoolidentiteit
6. Godsdienstige grondslag van de school
7. Resonantie van de vaksectie tot de schoolidentiteit (differentiatie of convergentie)
8. Godsdienstige achtergrond van de doelgroep van de school (dat is: de leerlingen die les krijgen en hun ouders)
9. Curriculum
10. Lesthema’s
11. Opbouw van het curriculum
12. Godsdienstpedagogiek
13. Benadering voor religieuze vorming
14. Benadering voor morele vorming
15. Resonantie van godsdienstpedagogische model(len) in het curriculum
16. Leerlingcompetenties
17. Vak specifieke competenties (welke vaardigheden leert de leerling die uniek zijn voor het vak godsdienst)
18. Leerlingcompetenties
19. Weerslag van de competenties in meetbare eindkwalificaties
20. Leertheorie achter competentiegericht leren
21. Godsdienstdidactiek
22. Godsdienstdidactische model
23. Leer- en werkvormen
24. Toetsing (schriftelijk, digitaal, projectmatig, alternatieve toetsvormen)
25. Resonantie van het godsdienstdidactische model in het curriculum
26. Leermiddelen
27. Lesmethoden
28. Bibliotheek (boeken, tijdschriften en kranten)
29. Mediatheek/computers
30. Internet database of bronnenlijst
31. Magister (of dergelijke programma’s)
32. Rol van docent
33. Rol van de docent godsdienst in het leerproces
34. Competenties van een docent godsdienst
35. Resonantie van het wereldbeeld bij de docent godsdienst
36. Resonantie van godsdienstpedagogische model(len) bij de docent godsdienst
37. Resonantie van het godsdienstdidactische model bij de docent godsdienst.
38. Feedback
39. Bronnen van feedback (docent, sectie en leerling)
40. Vormen van feedback (mondeling, schriftelijk, digitaal)
41. Momenten van feedback
42. Organisatie
43. Sectieleden
44. Onderhoud en distributie van lesmethoden
45. Urenverantwoording
46. Budget

### 2.5.2 Verantwoording van componentkeuze

Voor het samenstellen van deze componenten heb ik voornamelijk gekeken naar de relevantie voor het oplossen van de praktijkproblemen. Daarvoor moest ik kijken naar wat precies de onderdelen zijn van een godsdienstcurriculum, waarover men doorgaans wat zegt in een vakleerplan. Mijns inziens zijn de eerste 8 componenten daarvoor essentiëel. Als men op al die componenten een visie kan vormen, hebben we in principe een compleet vakleerplan voor godsdienst[[5]](#footnote-5), welke als leidraad kan dienen voor het herzien van het curriculum (de oplossing voor deel II van het praktijkprobleem). Van deze componenten is *worldview* een kleine uitzondering, aangezien dit doorgaans niet terugkomt in een vakleerplan. Echter vind ik persoonlijk dat *worldview* een belangrijk concept voor het godsdienstonderwijs[[6]](#footnote-6).

De componenten 9 en 10 zijn meer gericht om te voorkomen dat de oorzaken van de praktijkproblemen zich herhalen. Zo wil ik met het component feedback een constructie verzinnen waarbij men, met behulp van feedback en overleg, het curriculum telkens kan verbeteren (de oplossing van deel I van het praktijkprobleem). In component 10 leg ik een aantal praktische zaken vast omtrent de organisatie van de lesmethodes en het beheer daarvan. Met deze lijst en verantwoording heb ik mijns inziens de tweede deelvraag beantwoord: *Uit welke componenten moet het framework bestaan wil het voldoen aan de criteria uit de hoofdvraag?*

### 2.5.3 Criteria

Voor het schrijven van het *framework* had ik wel criteria nodig voor de formulering van de componenten. Daarom heb ik gebruik gemaakt van de verschillende ‘rubrics’, zoals deze beschreven staan in de brochure *Handreiking vakleerplan Godsdienst/levensbeschouwing* van het expertisecentrum Hermes[[7]](#footnote-7).

Deze beschrijft vier niveau’s, namelijk:

1. Algemeen beschreven: een component is in algemene termen beschreven
2. Systematisch beschreven: een component is een systematisch en consistent geheel
3. Motiverend beschreven: een component wordt ook godsdienstpedagogisch gemotiveerd
4. Positioneel beschreven: de eigen (godsdienstpedagogische) motivatie wordt bovendien gepositioneerd tussen de verschillende opvattingen in de godsdienstpedagogiek

Bij het schrijven van het *framework* heb ik geprobeerd om voornamelijk op niveau 3 en 4 te zitten, i.e. de gekozen positie onderbouwen en verantwoorden en, wanneer nodig, afsteken tegen andere onderwijskundige- en godsdienstpedagogische visies. Mijns inziens past dat het beste bij een praktijkgericht wetenschappelijke insteek en bij het niveau dat verwacht wordt van een onderwijsinstelling als de CHE. Daarnaast hebben we in paragraaf 2.4.2 al gezien dat het huidige vakwerkplan van de sectie godsdienst van Het Streek op een algemene (niveau 1 van de bovenstaande rubrics) manier geschreven is en sporadisch een onderbouwing heeft (niveau 3). Het lijkt me daarom zeer wenselijk om dat te overstijgen door het *framework* te schrijven volgens de hogere rubric niveau’s.

### 2.5.4 Werkwijze

Ik heb nu het aantal componenten voor de inhoud van het *framework* geformuleerd en de criteria voor de beschrijving daarvan. Nu had ik nog een werkwijze nodig om deze componenten in te vullen. Daarvoor moest ik eerst goed kijken naar mijn hoofdvraag. Deze bevat aan de ene kant het aspect van de specifieke context van de godsdienstsectie van Het Streek (locatie Bovenbuurtweg) en aan de andere kant dat het helder, doordacht, samenhangend en verantwoord moest zijn. Dat betekende dat ik ten eerste erachter moest komen wat precies de visies waren van deze vaksectie op Het Streek op de componenten van het *framework*. Ten tweede moest ik een manier verzinnen om al die visies aan elkaar vast te knopen en erop te letten dat er geen inconsistenties in mijn eindproduct slopen (met het oog op deel II van het praktijkprobleem, zie paragraaf 2.3).

De werkwijze die ik me heb aangemeten heb ik onder andere in mijn projectplan beschreven, maar staat ook verwoord in hoofdstuk 3, hieronder.

### 2.5.5 Projectplan

Om te beschrijven hoe ik mijn project- en onderzoeksonderdelen wilde uitvoeren heb ik in deze fase ook een projectplan geschreven. Deze is al een keer beoordeeld en een aantal van die projectonderdelen komen in dit document weer terug (hoewel in een iets scherper geformuleerde vorm).

Mijn projectplan zit als bijlage in mijn afstudeer portfolio en niet in dit document.

# Hoofdstuk 3: Interventiefase

## 3.1 Interventie (stap D)

Het plan en beleid dat in stap C gemaakt is wordt in deze fase uitgevoerd. Voor mijn afstudeerproject moest ik twee vormen van onderzoek verrichten. In eerste instantie deed ik een literatuuronderzoek en een daaropvolgend praktijkonderzoek. Daarvoor werd er in de afstudeernota een stappenplan gebruikt, die uit drie stappen bestond: literatuur onderzoek (1), praktijkonderzoek (2) en conclusiestrekken (3). De aard van mijn afstudeeronderzoek zorgde ervoor dat ik die stappen niet rechtstreeks kon overzetten. Dit kwam omdat ik naast de onderzoeker ook de procesbegeleider van dit project was. Dat zorgde ervoor dat ik ook een vorm van actieonderzoek (een procesbegeleidende onderzoek, waarin er niet beperkt wordt tot het doen van onderzoek, maar waarbij er ook aan veranderingsmanagement gedaan wordt) heb toegepast. Zo‘n actieonderzoek maakte mij erg afhankelijkheid van de tijd en agenda’s van anderen waardoor ik mijn onderzoeken in stukjes moest breken. Vandaar dat ik niet een enkel stappenplan verkozen heb, maar gebruik maakte van cycli (een stappenplan die zich meerdere malen herhaalt). Deze cyclus heb ik de ‘interventiecyclus’ genoemd en is in feite een uitgebouwde versie van het stappenplan uit de nota.

### 3.1.1 De interventiecyclus

Hieronder wil ik de cyclus beschrijven die ik gebruikt heb voor mijn onderzoek(en):

*Figuur 2*

**4x**

Als toelichting bij deze cyclus (figuur 2) geef ik eerst een verantwoording van het stappenplan zelf en waarom ik het standaard stappenplan heb uitgebreid. Daarna ga ik in op mijn keuze voor vier kleinere cycli in plaats van één grote cyclus, voor het uitvoeren van mijn afstudeerproject.

#### 1. Literatuur onderzoek

Deze stap is nog steeds hetzelfde gebleven als in de afstudeernota en hierin beantwoorde ik de proceskant van mijn vierde deelvraag: *Welke relevante en verschillende visies zijn er op de componenten van het* framework*?* De inhoudelijk uitkomsten van mijn literatuuronderzoek heb ik beschreven in het tweede deel van dit verslag (Verwerking van de bestudeerde literatuur) en de bijbehorende bijlagen. Dit deel geeft het inhoudelijke antwoord op de vierde deelvraag.

Voor mijn literatuuronderzoek heb ik boeken en andere publicaties (tijdschrift- en krantenartikelen) gebruikt. Op deze manier wilde ik integer zijn en slechts materiaal gebruiken dat voor iedereen beschikbaar is. De bronnen die ik gebruikt heb moesten mijns inziens wetenschappelijk (zoals een dissertatie o.i.d.) of minstens populair wetenschappelijk (gebruikmakend van wetenschappelijke bronnen) zijn. Naast het bovenstaande heb ik ook een enkele keer gebruik gemaakt van teksten uit readers van de opleiding, die verzameld of geschreven zijn door docenten. Als dit het geval is, dan heb ik dat vermeld. Echter ging ik er wel vanuit dat als dit materiaal goed genoeg was om in een HBO-opleiding te gebruiken, dat deze inhoudelijk ook voldoet aan de eisen voor een afstudeerproject.

Zo komen de bronnen die ik gebruikt heb of uit mijn eigen opleiding of werden deze aanbevolen door de docenten van mijn opleiding (voornamelijk mijn afstudeercoach).

#### 2. Voorbereiden workshop

Om erachter te komen welke visies op de componenten van het *framework* de docenten van Het Streek willen onderschrijven, moest ik voor mezelf eerst mijn vijfde deelvraag beantwoorden: *Welke middelen gebruik ik om de sectie godsdienst op de CSG Het Streek in aanraking te laten komen met deze visies?*

Ik was bekend met het feit dat de secties op Het Streek zes maal in een jaar een sectievergadering ingepland hadden. Deze momenten werden lang niet altijd benut, maar docenten waren hiervoor wel uitgeroosterd. Die momenten vond ik een uitstekende gelegenheid om de sectie godsdienst bij elkaar te laten komen om de componenten van het *framework* te bespreken. Toen kwam ik met de idee om deze momenten in te vullen met thematische ‘*workshops*’ en hen te begeleiden in het meningsvorming proces.

Om de voorkennis van de docenten voor elke *workshop* te activeren bedacht ik om literatuur over de te behandelen componenten (artikelen of gekopiëerde hoofdstukken uit de gelezen literatuur) in de postvakjes van de docenten te doen en hen op te roepen de literatuur te lezen. Dit deed ik gezamenlijk met een digitale uitnodiging via de mail. De literatuur aanleveren en de uitnodiging versturen deed ik een week van te voren, om docenten genoeg tijd te geven om deze te lezen.

Ter voorbereiding zette ik een powerpoint presentatie in elkaar en een bijbehorende hand-out voor de docenten (zie bijlage 5). Op die manier legde ik het draaiboek van mijn *workshop* vast en gaf ik de docenten handvatten om deze beter te volgen.

Tot slot maakte ik nog een werkblad ter verwerking van de stof (zie bijlage 6), die in de workshops ter sprake kwam. Deze werkbladen konden de docenten gebruiken om hun mening op te schrijven. Het oorspronkelijk plan was om deze aan het einde van de workshop ingeleverd te krijgen, maar in de praktijk ging dat lastiger, omdat docenten toch meer tijd nodig hadden om de informatie te verwerken en een mening te vormen. Daarom kregen ze de werkbladen achteraf digitaal toegestuurd en kreeg ik deze ingevuld terug.

#### 3. Geven workshop

Tijdens deze stap begon het eerste deel van mijn praktijkonderzoek en beantwoordde ik de proceskant van de zesde deelvraag: *Welke visies op de componenten van het het framework hangt de sectie godsdienst op de CSG Het Streek aan?* De uitkomsten van dit praktijkonderzoek vormen gezamenlijk het *framework*. Daarom wil ik voor het inhoudelijke antwoord op deze deelvraag ook verwijzen naar het *framework* zelf.

Mijn praktijkonderzoek heb ik aangepakt door een soort kwalitatief groepsgesprek af te nemen. Hierbij gebruikte ik ook elementen van een college (met het van te voren aanleveren van literatuur en tijdes de *workshop* zelf nog aanvullende informatie te geven). Ik heb afgezien van het op video opnemen van de gesprekken, omdat er dan wordt gevraagd om alles wat er gezegd werd helemaal uit te schrijven. Dit zou extra tijd kosten die ik niet had ingecalculeerd bij mijn urenverdeling in het projectplan. Daarom was dit een keuze uit tijdbesparing en ik hoopte met de werkbladen de essenties eruit te destilleren en zo nog steeds representatieve data binnen te krijgen.

In de workshops zat een draaiboek die elke keer een behoorlijk vast patroon had (met enige kleine variaties). Dat zag er als volgt uit:

* Welkom (en uitdelen van hand-outs en de werkbladen)
* Opmerkingen vooraf (het thema wordt toegelicht)
* Opening (met een bijbeltekst en een overdenking)
* Doelen (ik maak expliciet wat ik wil bereiken aan het einde van de workshop)
* Reacties vragen op de van te voren gelezen literatuur (ter activering van de voorkennis)
* Onderwerp 1 (ik geef hierbij aanvullende informatie bij het onderwerp)
* Interactie 1 (ruimte om vragen te stellen, in gesprek of discussie te treden en alvast dingen op het werkblad te zetten)
* Onderwerp 2 (ibidum *onderwerp 1*)
* Interactie 2 (ibidum *interactie 1*)
* Onderwerp 3 (ibidum *onderwerp 1*)
* Interactie 3 (ibidum *interactie 1*)
* Einde
* Informele nabespreking (voor de geïnteresseerden)

Na de *workshop* kregen de docenten de digitale versie van het werkblad toegestuurd en gaf ik een datum voor wanneer ik ze graag ingevuld terug wilde hebben. Dit deed ik in verband met mijn eigen planning.

#### 4. Conclusies trekken

De stap waarin ik de door de docenten ingevulde werkbladen lees en verwerk. Door deze nauwkeurig te lezen en de visies van de verschillende docenten te vergelijken probeerde ik een duidelijk beeld te scheppen waar de sectie als geheel heen wilde. Daarbij probeerde ik een zo goed mogelijke synthese te maken tussende verschillende invalshoeken en nuances die ik tegenkwam. Deze synthese ging ik vervolgens omzetten naar een concreet stuk van het *framework*. Dit proces is de vertaalslag van de conclusies die ik heb getrokken van de werkbladen (de synthese) naar het schrijven van het *framework*. Hier kwamen de rubric’s uit paragraaf 2.5.3 ook weer om de hoek kijken, omdat deze de criteria vormden voor hoe ik de componenten zou beschrijven. Aan het einde van deze stap had ik dus één concept gedeelte van het *framework* af.

Samen met de rubric’s geef ik hier het antwoord op mijn zevende deelvraag: *Hoe zet ik de praktijkonderzoeksresultaten om naar het concrete* framework*?*

#### 5. Conclusies laten controleren

Het concept gedeelte van het *framework* dat ik aan het einde van stap vier had geschreven, werd in stap vijf onderworpen aan het oordeel van de betrokken partijen, i.e. mijn opdrachtgever en mijn projectcoach. Op die manier wilde ik antwoord geven op mijn achtste deelvraag: *Hoe zorg ik ervoor dat ik niet te veel afwijk van de visie die afgesproken is?* Deze controlevraag was voor mij erg belangrijk, omdat ik visies van anderen moest interpreteren en zoiets altijd een subjectief proces is. Het gevaar bestond dat ik een interpretatiefout kon maken en als dat niet gecorrigeerd werd, kon dat een probleem gaan vormen als de sectie ooit met mijn *framework* aan de slag wilden gaan. Daarnaast voerde ik een vorm van actieonderzoek uit en daarbij is het erg belangrijk om goed te communiceren over wat er gebeurt en afgesproken wordt (één van de peilers van goed veranderingsmanagement). Daarom heb ik afspraken gemaakt om op inhoudelijk niveau met mijn opdrachtgever (Adryan Nijland) en de sectievoorzitter (Johan ter Keurs) rond de tafel te zitten, met het desbetreffende gedeelte van het *framework*. Hier werd er gekeken naar de toonzetting, de juiste formulering van de visies en of het voldeed aan de rubric’s enz.. Alle feedback was welkom en werd besproken. Zo kreeg ik ook nog een aanscherping bij het antwoord op mijn vierde deelvraag.

De andere betrokken partij was mijn afstudeercoach (Roel van Swetselaar). Met hem heb ik ook diverse gepsrekken gehad, waarbij we meer naar de proceskant keken en hij me op dat vlak van feedback en advies voorzag.

#### 6. Conclusies aanpassen

Soms was het niet helemaal gelukt om bij de vierde stap helemaal helder te krijgen wat de visies waren op een bepaald component van het *framework*. Soms ontbraken er antwoorden of vonden we een tegenstrijdigheid in de input die ik heb gekregen. Deze zijn in de vorige stap doorgenomen en in deze stap paste ik de desbetreffende tekst aan. Dit deed ik aan de hand van de feedback uit stap vijf.

#### 7. Laatste controle

In deze stap werd de aangepaste tekst nogmaals beoordeeld, maar nu door de gehele sectie godsdienst (in plaats van met slechts twee leden zoals in stap vijf). De tekst werd digitaal naar alle sectieleden gestuurd en stelde ik een datum in (meestal een week) waarbinnen elk sectielid nog feedback kon geven en/of een aanpassingen aanvragen. Hierbij ging ik uit van het principe van ‘*geen bericht is goed bericht’.* Hoorde ik niets, dan ging ik er vanuit dat het goed was en bleef het ongewijzigd. Kwam er toch feedback, dan werd stap acht ingeschakeld.

#### 8. Laatste aanpassingen (eventueel)

Deze stap werd alleen geïnitiëerd als er bij stap zeven nog feedback gegeven werd door een sectielid. Was dit het geval dan keek ik naar de aard van de feedback en de onderbouwing daarvan. Als deze duidelijk en gegrond waren, dan paste ik het nog voor een laatste keer aan.

Toen deze stap klaar was, had ik een hele cyclus afgerond en kon ik weer beginnen bij stap één van de volgende cyclus.

### 3.1.2 Vier cycli in plaats van één

Om mijn plan uit te voeren, moest ik een manier verzinnen om de informatie uit de literatuur op een behapbare manier aan te bieden. Om alle informatie in één workshop te stoppen zou ervoor zorgen dat deze te lang zou duren en een informatie *overkill* geven. Daarom besloot ik het *framework* te vierendelen. Bij de onderstaande indeling heb ik geprobeerd om enigszins bij elkaar horende componenten in één workshop te stoppen en onder een overkoepelend thema aan te bieden.

De componenten waren onderverdeeld in de volgende workshops en thema’s:

* + - * 1. Thema: Visie

1) Worldview

2) Schoolidentiteit

8) Rol van de docent

c) Resonantie van het wereldbeeld bij de docent godsdienst

* + - * 1. Thema: Attitude

4) Godsdienstpedagogiek

6) Godsdienstdidactiek

8) Rol van de docent

d) Resonantie van godsdienstpedagogische model(len) bij de docent godsdienst

e) Resonantie van leertheoretische- en didactische model(len) bij de docent godsdienst.

* + - * 1. Thema: Competenties

5) Leerlingcompetenties

8) Rol van de docent

a) Rol van de docent godsdienst in het leerproces van de leerling

b) Competenties van een docent godsdienst

* + - * 1. Thema: Curriculum

3) Curriculum

7) Leermiddelen

9) Feedback[[8]](#footnote-8)

Met deze opdeling denk ik dat ik de componenten op een samenhangende wijze bij elkaar heb gevoegd en dus mijn derde deelvraag beantwoord: *In welke parten verdeel ik de componenten van het* framework*, zodat het behapbaar blijft voor de sectie godsdienst?*

Op deze manier leverde ik per cyclus - en dus per workshop en thema - één vierde van het *framework* af. Toen alle cycli doorlopen waren had ik uiteindelijk één compleet en ingevuld *framework*. Voor de beeldvorming kan dit proces vergeleken worden met de metafoor van een assemblagelijn van een auto. Eerst zet men de carrosserie in elkaar; het omhulsel wat functioneert als de structuur van de auto (vergelijk de componenten van het thema ‘visie’). Dan zet men de motor en de bedrading, oftewel de aandrijfmechanieken (vergelijk de compontenten van het thema ‘attitude’), in de auto. Vervolgens zet men de wielen eronder, waarmee een auto grip heeft en wat cruciaal is om te kunnen sturen (vergelijk de componenten van het thema ‘competenties’). Tot slot zet men het interieur erin, i.e. de binnenkant van de auto wat o.a. het comfort bepaalt (vergelijk de componenten van het thema ‘curriculum’). Zo heeft men aan het einde een volledige geassembleerde auto (*framework*), dat volledig rijklaar is.

### 3.1.3 Trialogisch leren

In het kader van het trialogische leren heb ik bij de derde workshop ook de docenten van de opleiding uitgenodigd. Dit werd naast een workshop ook een soort docentenontmoeting. Deze ontmoeting had niet alleen tot doel om het meningsvorming proces bij de docenten van Het Streek te begeleiden en data binnen te halen, maar ook om de opleidingsdocenten te helpen in de theorieontwikkeling voor de opleiding. Dit wilde ik doen door beide partijen met elkaar in gesprek te laten treden, zodat theorie en praktijk heel dicht bij elkaar kwamen.

Achteraf werd er met groot enthousiasme teruggekeken op deze bijeenkomst en als organisator hiervan was ik daar ook heel tevreden over.

## Hoofdstuk 4: Nazorgfase

## 4.1 Evaluatie (stap E)

Toen ik in deze fase aankwam was mijn *framework* zo goed als af. Nu moest ik kijken of ik alle deelvragen beantwoord had. Deze deelvragen vormden gezamenlijk het *framework*, welke weer antwoord moest geven opmijn hoofdvraag: *Wat is een helder, doordacht, samenhangend en verantwoord framework voor het curriculum (onderwijsaanbod) van het vak godsdienst in de onderbouw op de CSG Het Streek (locatie Bovenbuurtweg)?*.

Zelf ben ik er van overtuigd dat mijn eindproduct helder, doordacht en samenhangend geformuleerd is, omdat ik gebruik heb gemaakt van recente vakliteratuur en het document langs diverse controles is gegaan voordat het in de staat aankwam waarin het nu verkeert. Daarnaast denk ik dat het *framework* goed zal werken in de bedoelde context, omdat ik een actieonderzoek verricht heb, waarbij de sectie godsdienst actief betrokken is geweest in de besluit- en meningsvorming.

Ik besef wel dat het bovenstaande vanuit mijn eigen beleving is geschreven. De ware evaluatie vindt pas plaats door het gebruik van de studenten die na mij in dit project participeren én is afhankelijk van de mate waarin de godsdienstsectie van Het Streek gebruik gaat maken van het *framework*.

Hier wil ik alvast aan toevoegen dat mijn eindproduct op donderdagmiddag 21 maart gepresenteerd is aan de sectie godsdienst van de Het Streek en dat daar positief op gereageerd is. Er zijn zelfs nog enige aanbevelingen en suggesties bedacht om dit *framework* actief in te zetten. Deze inzet is mijns inziens erg belangrijk, omdat alleen op die manier voorkomen kan worden dat de problemen zich herhalen. Dit voorkomt ook dat mijn eindproduct in een documentlade belandt om nooit meer het daglicht te zien. Deze waardering geeft mij veel voldoening en de bevestiging dat ik met mijn eindproduct een goed antwoord heb weten te geven op mijn hoofdvraag en dat de prakijkproblemen ermee opgelost kunnen worden.

## 4.2 Conclusies en uitkomsten

Voor de uitkomsten van het literatuuronderzoek wil ik verwijzen naar hoofdstuk 5 tot 10 met de bijbehorende bijlagen. Mijn eindproduct kan beschouwd worden als de uitkomsten van het praktijkonderzoek. Hiervoor verwijs ik dan ook naar het *framework*. Daarom zal ik hier een aantal overkoepelende conclusies noemen die ik heb kunnen doen aan de hand van de uitkomsten van mijn onderzoek. Deze paragraaf wil ik opdelen in de conclusies die ik tijdens mijn vooronderzoek (4.2.1) en interventieonderzoek (4.2.2) getrokken heb.

### 4.2.1 Conclusies bij het vooronderzoek

Zoals gezegd in hoofdstuk 2, had ik zelf inspraak in hoe het eindproduct eruit mocht zien. Tijdens het brainstormen over het *framework* kwam de eerste noemenswaardige conclusie naar boven. De contouren die de sectie schetsten zorgde ervoor dat mijn eindproduct wel heel erg ging lijken op een vakleerplan! Dat was voor mij de eerste aanzet om die weg te bewandelen, maar om ook duidelijk af te bakenen waar het *framework* eindigt en een vakleerplan begint. Vooral, omdat de sectie godsdienst al een vakleerplan had.

De tweede conclusie lag in het verlengde van de voorgaande. Toen ik me ging verdiepen in de literatuur rondom het schrijven van vakleerplannen en het opzetten van curricula voor het vak godsdienst, kwam ik erachter dat de literatuur daarvoor niet makkelijk verkrijgbaar en overvloedig was. Zelf denk ik dat dat te maken heeft met het feit dat de meeste vaksecties standaard lesmethodes gebruiken die door vaste uitgevers ontwikkeld en uitgegeven worden. Dit verschilt met de werkwijze van de sectie godsdienst van Het Streek, omdat zij kozen om zelf hun eigen lesmethodes te schrijven. Wat ik in de literatuur wel tegenkwam waren hele algemene curriculum ontwerpen (die voor elk vak bruikbaar waren), of juist hele specifieke. De laatstgenoemde waren voornamelijk bedoeld voor het vak godsdienst met een hele eigen achtergrond. Zoals bijv. voor vrijgemaakt gereformeerde of reformatorische scholen. Zelf vermoed ik dat dit ook weer te maken heeft met de specifieke wensen van een godsdienstsectie en in hoeverre deze verbonden is met het levensbeschouwelijke fundament van een school. Hoe specifieker en meer eigen de schoolidentiteit en de docenten van een sectie godsdienst, hoe eerder zij geneigd zullen zijn om zelf een curriculum (met bijbehorende lesmethodes) te schrijven. Dit is waarschijnlijk omdat standaard lesmethodes niet ‘eigen’ genoeg zijn. Je zou dan denken dat dit niet opgaat voor Het Streek, aangezien dit een P.C. school is (die op het eerste ogenblik niet veel verschilt van andere). Daarom vermoed ik dat het ook meespeelt hoe constructief en creatief (en andere randvoorwaarden als tijd en geld e.d.) de leden zijn van een vaksectie, om het initiatief te nemen om eigen een curriculum te schrijven.

Tot slot nog een persoonlijke conclusie. Ik denk dat elke onderwijssituatie uniek is en dat elke vaksectie daarom eigen wensen heeft aangaande het gebruik en de functie van lesmethodes. Hierdoor is een curriculum opstellen (en een *framework* schrijven) maatwerk van de bovenste plank. Dit gegeven was voor mij de reden om te besluiten een vorm van actieonderzoek in te zetten, waarbij ik, naast onderzoek doen naar het profiel van de godsdienstsectie Het Streek, ook het proces moest begeleiden naar een nieuw *framework*. Hier kwam het er bij mij op aan om goed te luisteren en te communiceren (de belangrijkste peilers van veranderings-management).

### 4.2.2 Conclusies bij het interventieonderzoek

Ten eerste was er een geleidelijke verschuiving te zien in de toepassing van leertheorieën. Waren de lesmethodes eerst erg gefocust op het lezen van de tekst met slechts reproductievragen als verwerking, zo wil men nu meer richting het competentiegerichte leren. Dit heeft concreet tot gevolg dat de nieuwe lesmethodes gaan werken met competenties die verbonden zijn aan meetbare eindkwalificaties. Zo weet de docent wat hij gaat toetsen en de leerling wat er van hem verwacht wordt. Daarnaast bieden competenties een meer ‘holistische’ kijk op leren, vanwege de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. Dit heeft ook gevolgen voor de toetsingen, welke in vervolg minder vaak schriftelijk zullen zijn, maar meer uit P.O.’s en andere projecten zullen bestaan.

Ten tweede is het *framework* zo opgebouwd dat het aansluit bij de schoolidentiteit en de samenstelling van de sectie. Beide zijn overwegend kerkelijk, maar met zo hun uitschieters naar de seculiere kant. Hierbij heb ik de term ‘sterk inclusivisme’ geïntroduceerd, waarmee ik bedoel dat het curriculum een duidelijk, orthodox christelijke (wat ik aanduid met ‘sterk’) *worldview* ten grondslag heeft. Echter is er ruimte voor de individuele docent of leerling om hiervan af te wijken (inclusief). Godsdienst gaat dus nog steeds vanuit een christelijk perspectief behandeld worden, maar deze stellingen mogen bevraagd of bediscussiëerd worden. De openheid tot dialoog en ontmoeting, conform de schoolidentiteit, staat centraal doordat de christelijke *worldview* vooronderstellingen expliciet gemaakt worden.

Tot slot is er nog het negende component van het *framework*: de feedback. Om te voorkomen dat de sectie in dezelfde valkuil stapt als eerst, i.e. het laten verouderen van het zelf geschreven curriculum, heb ik bedacht dat het goed zou zijn om het curriculum regelmatig van feedback te laten voorzien, deze serieus te nemen en te verwerken. Op die manier is het curriculum beter *up-to-date* te houden. Van de sectie zelf kwam nog de aanbeveling om per sectievergadering één van de componenten van het *framework* te pakken en de stand van zaken te bekijken op dat gebied. Dit laat iets zien van de constructiviteit en geestdrift van deze sectie en als begeleider van dit project juich ik deze ontwikkelingen alleen maar toe. Dit maakt het curriculum vloeibaar, zodat het zich snel kan aanpassen aan onze cultuur (welke nog nooit zo snel aan veranderingen onderhevig is geweest als nu). Mijns inziens draagt zo ’n houding en werkwijze alleen maar bij aan de effectiviteit van het godsdienstonderwijs.

## 4.3 Discussiepunten

Het enige discussiepunt dat ik kan noemen heeft te maken met de aard van het *framework* en de richting van mijn onderzoeken. Deze zijn behoorlijk docentgericht geweest, waarbij het lijkt alsof de leerling buiten beeld is gebleven. Echter is het ongenoegen over de verouderde lesmethodes van leerlingen één van de motivaties geweest voor het starten van dit project. Daarnaast zijn de bedoelingen van het *framework* om het herzien van het curriculum te begeleiden en te voorkomen dat de oorzaken van de praktijkproblemen zich herhalen. Dit is mijns inziens een exclusieve aangelegenheid voor docenten en daarom vind ik het goed te verdedigen dat het *framework* veel meer docent- dan leerlinggericht is.

Ik denk zelf dat de leerlinggerichtheid ook meer geborgen wordt bij de lesmethode ontwikkeling. Luuk de Jong en Anita van Gils-Noorland zijn de studenten die in het kader van dit project gebruik hebben gemaakt van mijn *framework* om een lesmethode te herzien. Op die manier hoefden ze maar weinig onderzoek te doen naar het onderwijskundige en pedagogische gedeelte van hun project en konden ze zich meer richten op onderzoek onder leerlingen.

## 4.4 Aanbevelingen

Deze paragraaf beschrijft een aantal suggesties dat men zou kunnen doen om de effectiviteit van de uitkomsten van mijn afstudeerproject te vergroten. Deze suggesties wil ik opsplitsen in twee gedeeltes. In het eerste gedeelte wil suggesties geven voor vervolgonderzoeken die voortborduren op óf parallel lopen aan wat ik de afgelopen tijd heb gedaan. Het tweede gedeelte beschrijft een aantal suggesties die men zou kunnen doen om de effectiviteit van het *framework* voor de praktijk te vergroten. Dit voorkomt dat mijn eindproduct een papieren tijger wordt.

### 4.4.1 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

1. Met mijn afstudeerproject heb ik voornamelijk oog gehad voor het curriculum van de onderbouw. Ondanks dat ik hier en daar een uitstapje heb gemaakt naar de bovenbouw, is dit oorspronkelijk niet het gebied waar ik me begeef als 2de graads docent in opleiding. Daarom zou ik voorstellen om het *framework* in de toekomst verder uit te bouwen naar de bovenbouw. Het *framework* is wel zo geschreven dat men de nieuwe onderdelen voor de bovenbouw gemakkelijk zou kunnen invoegen in het geheel.
2. De docenten die deelgenomen hebben aan mijn afstudeerproject geven voornamelijk les in de niveau’s HAVO en VWO. Daarom is mijn *framework* meer op die niveau’s gericht en valt de MAVO buiten de boot. Dit komt onder andere doordat de MAVO een eigen vakleerplan heeft op Het Streek. Een uitbouw, zoals ik deze heb voorgesteld voor de bovenbouw, zou ook uitgevoerd kunnen worden voor de MAVO.
3. Op dit moment staan er bij component 3 – 5 slechts globale einddoelen en leerling-competenties beschreven. Het zou wenselijk zijn om deze leerlingcompetenties verder te specificeren in een aantal eindkwalifcaties en deze weer op te delen per leerjaar. Zelf heb ik geen gelegenheid gehad om deze te formuleren. Dit leek mij ook meer een taak voor afstudeerders die na mij aan de slag gaan met het maken van de lesmethodes. Deze kunnen per lesmethode kijken welke leerlingcompetenties aan bod komen en aan de hand daarvan eindkwalificaties formuleren. Een aantal van deze kwalificaties zouden dan weer opgenomen kunnen worden in het *framework* om als voorbeeld te dienen.
4. Excursies zijn net zo goed onderdeel van een curriculum als de lesmethodes. Op dit moment zijn deze buiten schot gebleven. Het *framework* zou ook uitgebreid kunnen worden met een gedeelte over de rol van excursies voor het onderwijsaanbod van de sectie godsdienst op Het Streek.
5. Volgens de definitie van een vakleerplan van de *handreiking vakleerplan G/L* zou er aandacht besteed moeten worden aan de taken van godsdienstdocenten buiten het lesgeven om. Hierbij valt te denken aan bijv. het organiseren van religieuze vieringen. Men zou ook aan dit onderwerp aandacht kunnen besteden, zodat het *framework* omgevormd kan worden tot een volledig vakleerplan.
6. Naast een blauwdruk voor een curriculum voor het vak godsdienst kan men het *framework* ook beschouwen als een profiel van deze godsdienstsectie. Op basis van dit profiel kiezen zij hun doelen, aanpak en lesinhoud bepalen. Men zou voor een parallel onderzoek kunnen kijken naar de mogelijkheden om dergelijke *frameworks* op te stellen voor andere schoolvakken. Mijns inziens kan dit helpen om zo ’n vak uniformer te maken en het helpt met het doordenken van het vak. Dit kan weer leiden tot nieuwe aanpakken en inzichten die het onderwijs nog effectiever en efficiënter kunnen maken. Als men geen eigen lesmethodes hanteert kan zo ’n *framework* nog steeds helpen bij het selecteren van bestaande lesmethodes.

### 4.4.2 Aanbevelingen voor het gebruik van het *framework*

1. Op de sectievergadering van 21 maart is mijn eindproduct voor het eerst gepresenteerd aan de sectieleden. De eerste suggestie die uit die vergadering voortkwam – en die ik hier graag wil neerzetten als aanbeveling – is om op elke sectievergadering één van de tien componenten van het *framework* te pakken en te kijken naar de stand van zaken rondom het desbetreffende component. Zo kan men actuele ontwikkelingen op het gebied van zo ’n component doorspreken en eventuele aanpassingen maken. Dit houdt het *framework* actueel.
2. Door middel van component 9 (feedback), heb ik geprobeerd een mechaniek in te bouwen om feedback op het curriculum te krijgen en deze verder te verwerken (dit om te voorkomen dat de praktijkproblemen zich herhalen). Als bij deze verwerkingen het curriculum aangepast wordt, wordt het *framework* als het ware mee aangepast. Ik zou daarom willen aanbevelen om daar actief gebruik van te maken. Dit kan op de manieren zoals ik dat heb beschreven in het *framework*.

## 4.5 Korte reflectie op het afstudeerproject

Dit project is de vrucht van bijna een cursusjaar lang werk. Ik heb in korte tijd veel literatuur moeten lezen en verwerken. Dat gecombineerd met het vele schrijven maakte dit een tijdrovende klus. Het resultaat mag er dan ook zijn, in mijn opinie. Vooral het *framework* vind ik voor mezelf het werk waar ik het meeste voldoening uit heb gehaald. Met name het component *worldview*, is een beetje mijn kindje en daarom ben ik blij dat deze erin gekomen is en dat ook anderen het belang daarvan hebben ingezien voor het godsdienstonderwijs.

Dat neemt niet weg dat het niet zonder slag of stoot klaar was. Ik heb al mijn communicatieve en organisatorische vaardigheden in moeten zetten om de agenda’s van docenten op elkaar te laten afstemmen voor de workshops; in het bijzonder de derde workshop waar ook de opleidingsdocenten aanwezig waren en het begrip ‘trialogisch leren’ daadwerkelijk in de praktijk gebracht werd. De voldoening was ook zeer groot door te merken dat de vele betrokkenen deze docentenontmoeting als inspirerend ervaren hebben.

De gesprekken met begeleiders, beoordelaars en de opdrachtgevers waren van groot belang voor mijn project. Zij hielden me scherp of hielpen me op het juiste spoor als ik dreigde daarvan af te wijken, door te veel zijwegen in te slaan. “Als je iets doet, moet je het goed doen”, is mijn devies en dat vertaal ik zelf doorgaans met ‘zorgvuldigheid’. Echter heeft dit in de praktijk veel vaker geleid tot het afwijken van de kern. Op die manier werd zorgvuldigheid mijn valkuil en dat is voor mij wel het grootste aandachtspunt wat ik uit dit project meeneem.

Deel II: Verwerking van de bestudeerde literatuur

**Introductie op deel II**

Omwille van de transparantie van mijn afstudeerproject is dit deel onmisbaar. Deel II gaat om de verwerking van de literatuur die ten grondslag heeft gelegen aan de workshops en het schrijven van het *framework*. In de hoofdstukken 5 t/m 10 ga ik mijn eigen gedachten over de eerste zes componenten van het *framework* langs. In deze hoofdstukken vat ik de gelezen literatuur gedeeltelijk samen en ontwikkel ik eigen theorie. Deze eigen theorie kan men vergelijken met heb de brug van de gelezen literatuur naar het *framework*. Op deze manier beantwoord ik de inhoudelijke kant van de deelvraag: “*Welke relevante en verschillende visies zijn er op de componenten van het* framework*?*”

Deze hoofdstukken kan men lezen als korte essay’s die afzonderlijk gelezen kunnen worden (al loopt er wel een rode draad doorheen). Ik heb geprobeerd zo pregnant mogelijk te zijn. Daarom heb ik ervoor gekozen om de kern en de belangrijkste conclusies weer te geven en samenvattingen van de literatuur in de bijlagen te stoppen. In de tekst en de voetnoten zal daar veelvuldig naar verwezen worden.

Niet alle componenten zijn in dit gedeelte vertegenwoordigd. Component 7 (leermiddelen) staat bijv. in de bijlage vanwege de praktische aard daarvan (in hoofdstuk 10 wordt hiernaar verwezen). De componenten 9 (feedback) en 10 (organisatie) heb ik hierin niet meegenomen, omdat ik daarover weinig tot niets gelezen heb. Dat komt omdat de invulling van deze componenten speciaal toegespitst is op de situatie van de godsdienstsectie van Het Streek. Component 8 (rol van de docent), komt in veel van andere componenten terug en heeft daarom hier geen eigen hoofdstuk gekregen.

Dit deel eindigt met een paginaverantwoording van de gelezen literatuur en de bibliografie.

**Hoofdstuk 5: Literatuurverwerking voor component 1** **‘Worldview’**

**5.1 Inleiding**

*Worldview* is in eerste instantie een heel breed begrip. Het kent vele definities en geen van deze wordt als een standaard geaccepteerd onder de geleerden[[9]](#footnote-9). Daarom wil ik beginnen met mijn definitie van *worldview*. Zo wil ik vaststellen waar we het over hebben als dit begrip langskomt. Daarna wil ik verantwoorden wat de relevantie is van het begrip *worldview* in het (godsdienstig/levensbeschouwelijk) onderwijs, met een focus op de rol die het begrip kan hebben in het voortgezet onderwijs. Verder zijn er verschillende modellen om een *worldview* te achterhalen en aan de hand van deze modellen heb er zelf één gemaakt en deze gebruikt voor het *framework* (voor een uitgebreide beschrijving van deze modellen zie bijlage 10). Tot slot wilde ik een aantal manieren aanreiken om *worldview* te implementeren in een onderwijskundig *framework* (of leerplan).

**5.2 Wat is precies een ‘*worldview*’?**

Zoals eerder genoemd zijn er vele verschillende definities beschikbaar, die allemaal voor een groot deel op hetzelfde neerkomen. De definitie die vooral in de christelijke academische wereld gehanteerd wordt, komt van de Amerikaanse *evangelical* James W. Sire (1933). Een *worldview* is volgens hem: “Een verzameling vooronderstellingen (aannames die waar kunnen zijn, deels waar of geheel onwaar) die wij (bewust of onbewust, samenhangend of onsamenhangend) hebben, aangaande de werkelijke aard van onze wereld.”[[10]](#footnote-10) Echter wordt er juist vanuit de hoek van jongere Amerikaanse academische *evangelicals* kritiek geleverd op deze definitie. Het zou bijvoorbeeld het christendom kunnen reduceren tot slechts een wereldbeeld (of een filosofisch uitgangspunt naast vele andere), wat slechts bestaat uit een aantal aannames. Iets wat in essentie een idee is wat christelijke geleerden vanuit het modernisme hebben gehaald om het Christendom op een academische manier te presenteren. De kern van de kritiek is dat het christelijke geloof op die manier te systematisch en theoretisch benaderd wordt[[11]](#footnote-11).

Nelson Kloosterman, wederom een Amerikaan, hanteert een definitie die meer gericht is op de ‘levenswandel’. In zijn essay *The light of the world*, waarbij hij pleit voor het gebruik van *worldview* binnen christelijk onderwijs, zegt hij: “een *worldview* kan worden gedefiniëerd als een allomvattend raamwerk en een geïntegreerd systeem van alle basale (geloofs)overtuigingen en waarden welke, gezamenlijk, iemand van een betekenisvol leven voorziet.”[[12]](#footnote-12)

We zien dat bij beide definities het begrip *worldview* te maken heeft met de persoonlijke geloofsaannames en vooronderstellingen die iedereen heeft ten overstaande van de realiteit waarin wij leven en waarnemen. De nadruk van Kloosterman ligt op het feit dat iemands *worldview*, onherroepelijk effect heeft op de ethiek van een persoon. Ik denk dat hij daar een terecht punt maakt. Als jij de vooronderstelling hebt dat er een alziende en alomtegenwoordige God bestaat dan bepaalt dat geloof ook de keuzes die je maakt en de handelingen die je doet. De koppeling van een *worldview* naar de praktijk maakt zijn definitie, mijns inziens beter hanteerbaar voor het onderwijs.

**5.3 Relevantie voor het onderwijs**

In deze paragraaf wil ik de vraag beantwoorden wat het begrip *worldview* voor nut heeft in het algemeen en vervolgens bespreek ik welk nut het begrip *worldview* heeft in het (voortgezet) onderwijs.

**5.3.1 Belang van *worldview* in het onderwijs**

In eerste instantie is het nuttig om bewust te zijn van het feit dat elk persoon op aarde, dus ook de lezer, een *worldview* heeft. Iedereen heeft zo zijn of haar eigen vooronderstellingen en basis aannames en –overtuigingen die bepalen hoe hij of zij tegen de werkelijkheid aankijkt. Niet iedereen is zich daar even bewust van en soms zijn de verschillende aannames ook niet helemaal samenhangend. Maar hoe iemands *worldview* ook in elkaar steekt, iedereen heeft er een en deze is net zo uniek als de persoon zelf. Dit geldt voor zelfbewuste volwassenen alsook voor opgroeiende jongeren op de middelbare school.

Echter lagen de *worldviews* van mensen in Nederland vroeger, ten tijde van de verzuiling, dichter bij elkaar dan dat vandaag het geval is. Was je een socialist, dan had je socialistische of marxistische *worldview*. Was je een gereformeerde of een Rooms-Katholiek, dan had je de *worldview* van, respectievelijk, je eigen zuil. Daarnaast waren de sociale structuren zo geregeld dat men zowel in de kerk en onderwijs alsook de ontspanningsclubs dezelfde mensen tegenkwam[[13]](#footnote-13). Zo waren de mensen die lid waren van één bepaalde zuil onderling veel meer eensgezind qua geloof en denken dan de ontzuilde mens van vandaag.

In de postmoderne cultuur vandaag de dag is de homogeniteit van de bevolking afgenomen door de ontzuiling en zette de individualisering zich verder voort. De invloed van de confessionele organisaties en instituten nemen af[[14]](#footnote-14), evenals de interesse in en de overtuigingskracht van de klassieke religieuze bronnen.[[15]](#footnote-15) Juist door de ik-gerichtheid die onze Westerse cultuur kenmerkt stellen mensen hun eigen identiteit zelf samen, in plaats van deze te laten bepalen door hun afkomst en de daarmee verbonden traditie. Een traditie is pas relevant als het individu het belang ervan kan ‘ervaren’[[16]](#footnote-16). Dit geldt ook voor het geloof en *worldview*. Deze wil men ook zelf samenstellen, alsof het leven een grote supermakt is[[17]](#footnote-17). Het gevolg is dat mensen vandaag de dag een gefragmenteerde en onsamenhangende *worldview* hebben. Dit is het geval voor volwassenen, maar in het bijzonder voor jongeren[[18]](#footnote-18).

Het antwoord van sommige scholen op deze pluriformiteit is om te proberen *worldview* neutraal te zijn en alle religies en levensbeschouwingen als gelijkwaardig te behandelen. Dit is mijns inziens niet neutraal, maar het impliciet propageren van een liberaal-modernistische *worldview*. Voor een analyse en ontkrachting van deze vorm van onderwijs en mijn visie op een christelijk alternatief, zie bijlage 9.

**5.4 *Worldview* in het godsdienstonderwijs**

Zelf kon ik geen *worldview* model vinden wat specifiek gebruikt wordt binnen het onderwijs. Daarom heb ik zelf een concept bedacht, die dat wel probeert te doen. Dit concept is wel gebaseerd op bestaande *worldview* concepten[[19]](#footnote-19), maar heb ik toegespitst voor het gebruik in het *framework.* Deze redenen hiervoor zal ik hieronder toelichten en verantwoorden.

**5.4.1 Eigen *worldview* concept**

Het *worldview* concept bestaat uit zes onderdelen:

1. God

Beschrijving:

Hieronder versta ik de kijk op het transcendente (dat wat buiten de, voor ons, zintuigelijke en te ervaren werkelijkheid bestaat).

1. Wereld

Beschrijving:

Wat is echt of waar aan de zintuigelijke en waarneembare werkelijkheid? Daarbij kunnen we vragen stellen over de oorsprong van het universum of waar deze uit bestaat.

1. Mens

Beschrijving:

Ontstaan van de mens. De visie op de aard van de mens en het doel van ons bestaan. Vooral voor het onderwijs wil ik ook de visie op de relatie tussen leerling en docent benoemen.

1. Gezag

Beschrijving:

De basis of standaard voor wat ware kennis is (ook van kennis tussen goed en kwaad). Waar halen we deze kennis vandaan, oftewel, welke bronnen hebben gezag?

1. Ethiek

Beschrijving:

Wat is goed en kwaad? Hoe verhouden dezen zich tot elkaar? Voor het onderwijs wil ik benoemen hoe moreel burgerschap eruit ziet.

1. Geschiedenis

Beschrijving:

De betekenis en het doel van de geschiedenis. Wat is onze kijk op de geschiedenis en onze houding tegenover de cultuur waarin we leven?[[20]](#footnote-20)

**5.4.2 Opmerkingen bij mijn eigen concept**

* Dit concept is grotendeels gebaseerd op die van Kenneth R. Samples, zoals hij die beschrijft in zijn boek *A world of difference* (2007). Dit heb ik gedaan omdat dit concept, mijns inziens, het meest bruikbaar is in het onderwijs. Het maakt namelijk onderscheid tussen God en wereld (in plaats van deze onder te brengen onder de overkoepelende term ‘werkelijkheid’ of bij de vraag: ‘Wat is waar?’). Het verschil tussen goed en kwaad worden samengebracht onder ethiek, waardoor het makkelijker samen te voegen is met het onderwijskundig idee van burgerschap. Daarnaast heeft dit concept ook het idee van geschiedenis, waaraan ik ‘cultuur’ kan koppelen. Dat vind ik zeer relevant, omdat ik vind dat je als docent (en zeker als een christelijke docent!) ook een houding zou moeten innemen tegenover de cultuur en de status quo.
* Het is een voornamelijk een cognitief *worldview* model. Daar heb ik opzettelijk voor gekozen, omdat men op cognitief gebied eerder overeenstemming bereikt dan op subjectief gebied (zaken als esthetiek, levenshouding en affectiviteit welke veel meer van persoon op persoon verschillen). *Worldview* modellen die ook affectieve onderdelen hebben zijn dus minder geschikt voor mijn toepassing (namelijk een gezamelijke *worldview* voor een curriculum).
* Ik heb het concept van Samples wel aangepast door kennis te vervangen met gezag. Gezag vind ik toch veelomvattender dan kennis, want wat jij ziet als kennis of waarheid, wordt bepaald door datgene wat je beschouwt als gezaghebbend. Hieraan kon ik ook het het begrip ‘bronnen’ koppelen. Mijn motivatie daarvoor was dat sommige religies bepaalde bronnen als gezaghebbend beschouwen (bijv. de Bijbel in christendom, Qur’an en de Soenna door de moslims enz.). Daarom zijn gezaghebbende bronnen een belangrijke peiler voor het vormgeven van godsdienstig onderwijs, zowel binnen de lessen godsdienst, alzo ook in het formuleren van een schoolidentiteit.

**5.5 Benaderingen voor *worldview* in het godsdienstonderwijs**

Hieronder wil ik vier manier aanbieden waarmee een *worldview* model ingezet kan worden binnen een godsdienstsectie. Dit heb ik gedaan met het oog op het gebruik van *worldview* in het *framework* (om als inhoudelijke leidraad te dienen voor het herzien van het godsdienstcurriculum op Het Streek). Deze benaderingen leggen een focus op de draagkracht van een *worldview* en gaan er vanuit dat er van te voren door middel van een *worldview* model is gekozen.

**5.5.1 De sterke exclusivistische benadering**

Bij deze benadering wordt er één samenhangende en duidelijk geschreven *worldview* opgesteld door de sectie. Deze wordt vervolgens door de gehele sectie onderschreven en uitgedragen, ongeacht of een sectielid het er op een bepaald (of op alle punten) niet mee eens is. De opgestelde *worldview* is tegelijkertijd leidend voor het gehele curriculum. Deze benadering is sterk, omdat er een duidelijk en coherente *worldview* is opgezet vanuit één perspectief (bijv. vanuit een bepaalde religie). Deze is ook exclusivistisch omdat het geen gelegenheid geeft om ervan af te wijken.

Deze manier van werken is vooral hanteerbaar binnen een school met duidelijke of orthodoxe identiteit met een vrij homogene populatie en docententeam. Voorbeelden hiervan zijn Guido de Brès en het Greijdanus (vrijgemaakt) of het Lodestein (reformatorisch).

**5.5.2 De sterke inclusivistische benadering**

Bij deze benadering wordt er wederom één samenhangende en vast gedefiniëerde *worldview* opgesteld. Deze wordt dan door de hele sectie onderschreven, maar er is gelegenheid om ervan af wijken, door docenten die op een bepaald punt (of op alle punten) anders denken. De opgestelde *worldview* is echter wel leidend voor het gehele curriculum. Deze benadering is sterk omdat er toch een duidelijk en coherente *worldview* is opgezet vanuit één bepaald perspectief. Deze is inclusivistisch omdat het ruimte laat voor personen die anders denken.

Deze manier van werken is vooral hanteerbaar binnen scholen die een meer open karakter hebben voor hun identiteit. Zelf denk ik dan voornamelijk aan Protestants christelijke scholen of andere scholen die een meer heterogene populatie en docententeam hebben.

**5.5.3 De zwakke tolerante benadering**

Bij deze benadering wordt er gezocht naar de verbindende elementen en om deze te formuleren als de *worldview* van de sectie. De *worldview* is dan in zulke mate verdund, dat elk lid van de sectie deze kan onderschrijven. Deze *worldview* is leidend voor het gehele curriculum, maar laat van zichzelf al veel ruimte voor de docenten. Deze benadering is zwak omdat er geen duidelijke (of soms ook een incoherente) *worldview* is opgesteld, die geformuleerd wordt vanuit één bepaald persepectief. Deze benadering heeft meer het doel om een groot scala aan persectieven te combineren en te toleren.

Deze manier van werken is vooral hanteerbaar op openbare scholen met een erg open en tolerant karakter, die een zeer heterogene populatie en docententeam hebben.

**5.5.4 Het pluralistische model**

Bij deze benadering wordt er niet gezocht naar verbindende elementen, maar is elk lid van de sectie een soort ‘*lone wolf*’. Elk lid formuleert zijn of haar eigen *worldview* en geen van deze is leidend voor het onderwijsaanbod van de gehele sectie. Ieder lid is daarmee verantwoordelijk voor zijn of haar eigen onderwijs aanbod. Deze benadering is dus pluralistisch omdat elk lid zelf mag bepalen wat voor *worldview* hij of zij overdraagt en ieders *worldview* getolereerd wordt.

Deze manier van werken is vooral hanteerbaar op openbare scholen met een pluralistisch karakter. Deze scholen zullen van nature een zeer heterogene populatie en docententeam hebben.

**5.6 Conclusies**

We hebben gezien dat er verschillende definities zijn om een *worldview* te definiëren. Globaal gezien zeggen alle definities iets over de vooronderstellingen die een persoon heeft aangaande hoe hij/zij naar de werkelijkheid kijkt. In die zin vormen deze vooronderstellingen een soort bril die richting geven hoe iemand de wereld om zich heen interpreteert. Deze voor onderstellingen kunnen juist of onjuist zijn en zijn niet empirisch bewijsbaar (daar zijn het immers vooronderstellingen voor).

Naast de verschillende definities zijn er tevens verschillende manieren om een *worldview* te beschrijven (zie bijlage 10), wat hoogstwaarschijnlijk te maken heeft met de gehanteerde definitie. Daarbij heb ik zelf ook een model opgezet met een toespitsing op onderwijs. Ondanks dat ik het eens ben dat niet alleen de ratio maar ook het gevoel en de emotie iemands *worldview* bepalen, heb ik toch gekozen voor een meer cognitief model. Zoals betoogd heeft dat te maken met dat dit model tot doel heeft om de *worldview* van een collectief weer te geven (de godsdienstsectie op de CSG Het Streek). Gevoel is per persoon erg verschillend en in het kader van de vakinhoud – welke gebaseerd gaat worden op deze *worldview* – minder relevant.

Ik sloot af met allerlei benaderingen voor het implementeren van *worldview*  in een vaksectie. Daarvoor heb ik vier verschillende benaderingen bedacht: sterk exclusivistisch (1), sterk inclusivistisch (2), zwak tolerant (3) en pluralistisch (4). Het zal per school en context afhankelijk zijn welke benadering hiervoor het beste is.

**Hoofdstuk 6: Literatuurverwerking voor component** **2 ‘Schoolidentiteit’**

**6.1 Inleiding**

De tweede component in het *framework* is schoolidentiteit. Er is geen één vak wat op zo’n manier de identiteit van een school kan weerspiegelen, als het vak godsdienst. Tegelijkertijd heeft de schoolidentiteit een grote invloed op de inhoud en het karakter van het vak. Hoe het ook zij, het vak godsdienst en de schoolidentiteit zijn onherroepelijk met elkaar verbonden. Daarom is het van groot belang om als godsdienstsectie je bewust te zijn van deze verbondenheid en na te denken hoe je je relateerd aan de schoolidentiteit.

Bij de behandeling van deze component wil ik eerst beschrijven wat er precies onder een schoolidentiteit verstaan wordt. Daarna wil ik de schoolidentiteit van Het Streek langs deze meetlat leggen. Met deze analyse wil ik achterhalen wat het eigene is van de schoolidentiteit van Het Streek en hoe dit terug te zien is in de praktijk. Hiervoor gebruik ik materiaal van de school zelf. Tot slot wil ik vier modellen aanreiken over hoe een sectie zich kan relateren tot de schoolidentiteit.

**6.2 Wat is een schoolidentiteit?**

De term schoolidentiteit spreekt wel een beetje voor zich, maar ik wil even iets dieper gaan dan dat en meer inzoomen op wat identiteit precies inhoudt en wat dit betekent voor een school in Nederland. Volgens de definitie van dikke van Dale betekent de term ‘identiteit’ het ‘eigen karakter[[21]](#footnote-21)’, dus niet alleen het ‘karakter’ is belangrijk, maar tevens ook het ‘eigene’. Oftewel iets dat kenmerkend is. Maar in onderwijsland wordt er met de identiteit van een school vaak iets anders aangeduid. Veel vaker wordt er het levensbeschouwelijk fundament van een school mee bedoeld. In Nederland kun je op basis van deze (mijns inziens verdunde) definitie slechts een grof onderscheid maken tussen twee typen. De eerste is de ‘openbare identiteit’, een term welke gebruikt wordt voor scholen die geen religie als fundament hanteren voor hun onderwijs. Aan de andere kant heeft men scholen die zogenoemd ‘bijzonder onderwijs’ zijn. Deze hebben in meer of mindere mate een religie als fundament voor de school. In Nederland is dat veelal een stroming binnen het Christendom. Volgens de ex-minister van onderwijs, Marja van Bijsterveld, gaat de helft van de Nederlandse kinderen naar een school met het Christendom als religieuze basis[[22]](#footnote-22). De andere helft gaat naar de scholen met een openbare identiteit of die een andere religie als basis hebben[[23]](#footnote-23).

**6.2.1 De dimensies van een schoolidentiteit**

Het lijkt erop dat tegenwoordig het levensbeschouwelijk fundament van een school als synoniem geacht wordt met de ‘schoolidentiteit’. Zelf vind ik dit reduceerd gedacht. Mijns inziens zijn er meerdere dimensies verbonden aan een schoolidentiteit. Zo heeft iedere school een ‘pedagogisch klimaat’, een ‘missie’ en een ‘visie op leren’. Vaak krijgen deze aspecten binnen de schoolidentiteit een wat minder grote positie dan het levensbeschouwelijke fundament. Echter zijn deze er wel mee verbonden of vloeien er uit voort. Hieronder wil ik deze aspecten van wat meer toelichting voorzien.

*Pedagogisch klimaat*

Het pedagogische klimaat is de sfeer waarbinnen opgevoed en geleerd wordt. Ter Horst definiëert deze pedagogische klimaten aan de hand van twee criteria:

1. Eigenheid. Daarmee bedoelt hij de nadruk op en het uitdragen van het levensbeschouwelijke fundament van de school
2. Solidariteit. Daarmee bedoelt hij de maatschappelijke betrokkenheid van een school.

Op die manier beschrijft een pedagogisch klimaat in hoeverre de opvoedingsomgeving zich relateert aan het levensbeschouwelijke fundament van de school en de wereld buiten deze omgeving. Aan de hand van deze criteria beschrijft Ter Horst een spectrum van vier klimaten die binnen een school kunnen heersen, namelijk de schuilkelder, het onmoetingscentrum, het actiecentrum en de oase. Zie bijlage 13 voor een beschrijving van deze klimaten.

*Missie*

Met het aspect ‘missie’ heb ik het doel van een school voor ogen met het onderwijsaanbod wat men hun leerlingen aanbiedt. De vraag die hiermee beantwoord wordt is: Wat willen we bij de leerling bereikt hebben als hij/zij van onze school afkomt? Het lijkt overduidelijk dat dit in eerste instantie onherroepelijk verbonden is aan het pedagogisch klimaat van de school en wat men met dat klimaat wil bereiken. De mate waarin het levensbeschouwelijke fundament verbonden is aan het schoolcurriculum bepaalt ook de verbintenis met de missie van de school. Is de verbondenheid tussen de heersende religie en het curriculum groot, dan is de verbinding tussen het levensbeschouwelijke fundament en de missie ook groot en mutatis mutandis als deze verbindingen minder groot zijn.

*Visie op leren*

De visie op leren is per school zeer verschillend en heeft doorgaans te maken met de heersende leertheorie op een school. Op scholen met een traditioneel karakter (het zogenoemde ‘oude leren’) zijn de leertheoretische benaderingen verschillend per sectie en zo wordt er voor ieder vak de best passende leertheorie toegepast. Tegenwoordig heeft men scholen die het ‘nieuwe leren’ ingevoerd hebben en waar deze leertheoretische benadering een prominente rol heeft in de schoolidentiteit (doorgaans een vorm van het constructivisme). Dit heeft mijns inziens te maken met, wederom, de ‘eigenheid’ van een school. Er wordt gekeken naar wat typerend en uniek van een school. Dat brengt men naar voren om het vervolgens een centrale plaats te geven in de schoolidentiteit.

**6.3 Identiteit van Het Streek volgens het identiteitsspectrum**

Als we goed kijken naar de identiteitsfolder uit 2013 (genaamd *CSG Het Streek als inspirerende omgeving*), wordt daar de nadruk gelegd op de christelijke identiteit van Het Streek. Daarin wordt genoemd dat de Bijbel de bron van inspiratie is en de school zich verbonden voelt met het evangelie. Hierin willen ze duidelijk naar buiten uitdragen wat precies de levensbeschouwelijk ligging is van de school en dat ze dit niet onder stoelen of banken willen schuiven. Tegelijkertijd staat hier ook vermeld dat men midden in een multiculturele samenleving staat en open is voor iedereen die bij hen onderwijs wil volgen. De folder vermeldt ook dat ze vanuit de inspiratie door het christelijk geloof erg toekomstgericht en initiatiefrijk willen werken. Dit laat zien dat men duidelijk midden in de samenleving wil staan en betrokken wil zijn in de omgeving en met de hedendaagse cultuur. In die zin kan men ze qua idealen indelen bij bij het pedagogische klimaat van de ‘oase’[[24]](#footnote-24) vanwege hun nadruk op eigenheid (de christelijke identiteit) en solidariteit (maatschappelijke betrokkenheid).

De missie van de CSG Het Streek is om expliciet christelijk in de samenleving te staan, maar ruimte te laten voor verschillen. Ze willen een platform zijn waar de verschillende christelijke tradities bij elkaar kunnen komen om elkaar te ontmoeten. Dialoog en verbinding is daarbij erg belangrijk. De grootste gemene deler is daarbij dat men zich kan vinden in één persoon: Jezus Christus.

Verder is er geen duidelijke lijn te trekken op de leertheoretische benadering van de CSG Het Streek. Ze hebben echter wel een technasium bevoegdheid waarbij er erg samenwerkend, projectmatig en reflectief te werk gegaan wordt. Dit neigt naar het constructivisme. Daarnaast zijn andere vakken erg traditioneel en kennisgericht ingesteld. Het is duidelijk dat er verschillende leertheorieën door elkaar heen lopen op Het Streek en dat dit per vak erg verschilt.

**6.4 Houding van de sectie tegenover schoolidentiteit**

Hieronder wil ik beschrijven op welke manieren een sectie zich kan verhouden tegenover de identiteit van de school[[25]](#footnote-25). Deze verhouding vindt voornamelijk plaats op het levensbeschouwelijke aspect van de identiteit omdat juist de godsdienstsectie op dat aspect zo verbonden is met de identiteit van een school.

**6.4.1 Convergeren**

Dat houdt in dat de sectie er voor kiest om zich volledig te identificeren met de schoolidentiteit en deze dus onderschrijft. Dit doet zij door de identiteit in de klas uit te dragen door middel van de docenten en deze ook te laten terugkomen in het schoolcurriculum.

**6.4.2 Divergeren**

Het andere uiterste van de vorige benadering. Hierbij kiest de sectie ervoor om een luis in de pels te zijn van de identiteit van de school. Dit kan doordat de school bijv. een koers gaat waar de sectie het niet mee eens is en daarom bewust kiest om hiervan af te wijken.

**6.4.3 Corrigeren**

Dit is een grijstint die meer in de richting van de divergerende kant zit. Hierbij functioneren de docenten van de sectie als bewakers van de schoolidentiteit en de schoolleiding (of het MT). Ook adviseren zij in het formuleren van de levensbeschouwelijke identiteit en de praktische invulling daarvan. Uiteindelijk zijn zij dus ook de handhavers van deze identiteit en corrigeren de schoolleiding wanneer zij een beslissing maken die daarvan afwijkt. Dit is alleen mogelijk wanneer er een dusdanige managementconstructie is dat de sectie ook de ruimte en mogelijkheid heeft om inspraak te hebben op de schoolidentiteit.

**6.4.4 Complementeren**

Dit is een grijstint meer in de richting van de convergerende kant. Hierbij onderschrijft de sectie wel degelijk de levensbeschouwelijke identiteit van de school maar spitst deze meer toe of vult deze aan wanneer de sectie dat nodig acht. Dit kan zij doen door een geringe invloed te hebben op de identiteitsontwikkeling van een school of door aanpassingen te maken in het godsdienstcurriculum.

**6.5 Conclusies**

We hebben gezien dat godsdienst en schoolidentiteit nauw aan elkaar verwant zijn. Dit heeft een grote invloed gehad in hoe het godsdienstonderwijs werd gegeven op de desbetreffende school.

Grofweg is een schoolidentiteit op te delen in de vier aspecten. Het levensbeschouwelijke fundament (reformatorisch, gereformeerd, evangelisch, protestants christelijk, islamitisch, openbaar, ander religieus enz.), het pedagogische klimaat zoals die beschreven is volgens Wim ter Horst (oase, actiecentrum, schuilkelder, ontmoetingscentrum), de missie en de leertheoretische insteek. Deze aspecten zijn per school verschillend maar bepalen wel degelijk hoe een school in de praktijk functioneert (mits een schoolidentiteit ook benadrukt en uitgedragen wordt). Zo zien we dat er meerdere aspecten en dimensies met elkaar verbonden zijn binnen een schoolidentiteit waarbij soms het ene aspect meer nadruk krijgt dan de andere, afhankelijk van de typerende eigenheid van een school.

Deze aspecten heb ik gebruikt om de schoolidentiteit van Het Streek te analyseren. Zo probeerde ik een beeld van deze school te schetsen, welke voor mij functioneerde als referentie voor het schrijven van het *framework*.

Tot slot hebben we (de godsdienstsectie van Het Streek en ik) gekeken naar de benaderingen van hoe een godsdienstsectie zich kan relateren aan de schoolidentiteit. Het is aan een sectie zelf om daarin haar koers te bepalen. Echter moet er wel stil gestaan worden bij het feit dat er geen één sectie en vak zo ‘n grote verbinding heeft met het levensbeschouwelijke fundament van een school.

**Hoofdstuk 7: Literatuurverwerking voor component 3** **‘Curriculum’**

**7.1 Inleiding**

Bij een curriculum denken we vaak alleen aan de lesinhoud van een vak dat op de school wordt aangeboden. Vanuit de optiek van een leerling kan dat zo lijken maar vanuit de positie van een docent komt daar veel meer bij kijken.

Het woord ‘curriculum’ komt vanuit het Latijn en betekent zoiets als ‘dat wat doorlopen wordt’. Tegenwoordig wordt curriculum vaak gedefiniëerd als ‘*plan of learning*’ of in het Nederlands: ‘Leerplan’[[26]](#footnote-26) en verwijst naar het gehele onderwijskundige programma dat een leerling moet doorlopen op een school (onderwijs, opleiding of studie) om deze af te ronden.

**7.2 Onderdelen van een curriculum**

Een curriculum is dus meer dan alleen de te behandelen onderwerpen en de bijbehorende opgaves. Het gaat over het doel en de grenzen van het vak. Er moet dus een duidelijke afbakening voor een vak gemaakt worden, om helder te maken wat de focus is van een schoolvak. Daarom wil ik hieronder een meer volledige opsomming geven van wat erbij komt kijken als je een curriculum ontwerpt, zoals dat beschreven staat in de *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak* (Besturenraad, 2006):

* Piketpaaltjes (de afbakening van het vak)
* Einddoel (wat men wil bereiken met het vak)
* Velden (de vakgebieden die de stof aanleveren voor de lesthema’s)
* Domeinen (een onderverdeling van de verschillende aspecten van een vak, met bijbehorende competenties)
* Didactiek (de werkwijze waardoor leerlingen met de stof in aanraking komen)[[27]](#footnote-27)

Natuurlijk heeft iedere school en ieder vak een andere invulling van deze onderdelen. Daarom zal het vak godsdienst op elke school verschillen (net als de andere vakken)[[28]](#footnote-28).

**7.3 Curriculummodel**

Ook voor deze component heb ik geprobeerd om een dergelijk curriculummodel te maken, welke gebaseerd is op die van de Besturenraad uit bijlage 15.

In figuur 4 staat mijn aangepaste model, dat poogt om de curriculumopbouw als een leertraject te presenteren. De pijlen staan voor de invloed en geven aan welk onderdeel invloed heeft op het andere. In de hoeken staan de piketpalen (PP). Deze proberen het leerproces af te bakenen en geven de grenzen aan van het vak en hebben op die manier invloed op hoe het leerproces eruit gaat zien. Buiten de afbakening staan een aantal zaken die van buitenaf invloed hebben op het leerproces. Binnen het vak bevindt zich het leerproces met helemaal links de leerlingen en helemaal rechts het einddoel.

De leerling bevindt zich aan het begin van het leerproces en hij/zij komt door middel van de didactiek (wat uitgevoerd wordt door de docent enerzijds en anderzijds bepaald wordt door inzichten vanuit de godsdienstdidactiek) in aanraking met de leerstof (welke door de docent aangeboden wordt en wat voortkomt vanuit de inzichten van de verschillende velden van de theologie of de godsdienstwetenschappen).

Docent

toets a.d.h.v.:

Docent biedt aan:

Docent geeft les d.m.v.:

PP

PP

PP

Godsdienst

pedagogiek

Godsdienst

Didactiek

Leerling competenties:

1. Zelfreflectie

2.Communicatief

3.Hermeneutisch

4. Spiritueel

5. Esthetisch

6. Ethisch

7. Sociaal

Einddoel

Leerling

Leerstof

Didactiek

PP

Velden

(Theologie))

*Figuur 3*

De leerstof is onderverdeeld in verschillende leerlingcompetenties (die in principe elk een domein vertegenwoordigen, maar de domeinen zijn mijns inziens impliciet aanwezig in de leerlingcompetenties), welke gezamenlijk en cumulatief het einddoel vormen. De leerlingcompetenties en het einddoel komen voort vanuit het vakgebied van de godsdienstpedagogiek en bieden voor de docent de eindkwalificaties waaraan een leerling moet voldoen om een bepaalde compentie te behalen. Deze competenties en kwalificaties dienen voor de docent als een maatstaf.

Samenvattend: als de leerling door middel van de didactiek van de docent, in aanraking komt met de leerstof en zo voldoende leert om alle zeven leerlingcompetenties onder de knie te krijgen heeft de leerling het einddoel bereikt.

Een curriculummodel als deze kan men invullen per leerjaar of voor het curriculum als geheel. Dit model probeert slechts inzicht te geven in hoe een curriculum in elkaar steekt en hoe de verschillende onderdelen invloed op elkaar hebben.

**7.4 Conclusies**

Een curriculum is in wezen de loopbaan die lerende mensen doorlopen. Deze loopbaan bestaat uit verschillende onderdelen en voor een schoolvak zijn dat volgens de handreiking van de Besturenraad: piketpaaltjes, het (eind)doel, velden, domeinen en de didactiek. Deze onderdelen hangen allemaal met elkaar samen. Zelf denk ik dat er vast nog wel meerdere aspecten benoemd kunnen worden maar dat is volgens mij afhankelijk van hoe gedetailleerd iemand te werk wil gaan.

Het curriculummodel die ik zelf omschreven heb lijkt op die van de Besturenraad, al staan de onderdelen er iets anders in en zijn een aantal zaken daar aan toegevoegd. Zelf denk ik dat mijn curriculumontwerp daarmee meer helder en completer is dan die van de Besturenraad.

**Hoofdstuk 8: Literatuurverwerking voor component 4** **‘Godsdienstpedagogiek’**

**8.1 Inleiding**

In de vierde component wil ik uiteenzetten wat men onder godsdienstpedagogiek verstaat. Dit is een hybride discipline tussen de theologie (of godsdienstwetenschappen) en de pedagogiek, waarin de godsdienstige ontwikkeling van mensen centraal staat.

Vanuit orthodoxe kringen zou men veel eerder willen spreken over kinderen laten inwijden in de geheimen van het geloof. Echter is dit niet altijd even makkelijk want binnen elke hybride discipline is er het spanningsveld tussen de twee vakgebieden. Welke heeft nou meer te zeggen over godsdienstpedagogiek, de theologie of de pedagogiek? Van oudsher waren het de theologen die uitspraken deden over de opvoeding. Echter is vandaag de dag de pedagogiek behoorlijk uitgegroeid tot een zelfstandige discipline met haar eigen prominenten. Maar wat is nou precies de relatie tussen deze twee onderzoeksvelden? Ik wil dit spanningsveld nader bekijken en opzoeken waar deze disciplines echt bij elkaar komen. Natuurlijk zijn er ook verschillende godsdienstpedagogische benaderingen met zo hun eigen focus. Deze benaderingen heb ik samengevat en in de bijlage gestopt. Ik wil afsluiten met een visie op de pedagogische relatie tussen docent en leerling.

**8.2 Het raakvlak tussen theologie en pedagogiek**

In deze paragraaf wil ik eerst beantwoorden wat binnen de godsdienstpedagogiek verstaan wordt door weer te geven wat de rol is van respectievelijk de theologie en de pedagogiek binnen deze hybride discipline. Ik wil terecht komen bij de brandpunten die deze twee vakgebieden met elkaar verbindt.

**8.2.1 Theologie**

Wat mijns inziens de exclusieve bijdrage is die de theologie kan leveren aan de godsdienst-pedagogiek, ligt gelegen in drie zaken: richtingsbesef, mensbeeld en ethiek.

*Richtingsbesef*

Men zou ‘richtingsbesef’ ook kunnen vervangen met de term ‘zingeving’, maar daarvoor vind ik zingeving te seculier klinken en lijkt richtingsbesef een mooi christelijk alternatief. De bekende emeritus hoogleraar in de pedagogiek Wim ter Horst stelt in zijn godsdienstpedagogische klassieker ‘*Wijs me de weg!* (1995)’ dat dit het grootste probleem is binnen de hedendaagse pedagogiek. Kinderen weten niet waar ze heen gaan in hun leven, terwijl de mens immers wel behoefte heeft aan een vorm van betekenis in zijn leven. Deze vorm van uitzichtloosheid kan er heel gemakkelijk voor zorgen dat jongeren vervallen in zelfzuchtigheid en consumentisme[[29]](#footnote-29). Een duidelijk doel voor ogen krijgen en een gevoel van richting in de vorm van een levensbeschouwelijk kompas[[30]](#footnote-30) kan dat hiaat opvullen. Het geloof in God is daarbij onmisbaar. Ter Horst stelt zelfs dat kinderen God nodig hebben. Daar waar God ontmoet wordt ontstaat er een oase waar ze kunnen uitrusten, tot zichzelf kunnen komen en opgebouwd worden[[31]](#footnote-31). Dit is alleen mogelijk wanneer ze voorgeleefd worden door mensen die kinderen kunnen inwijden in de geheimen van het geloof, met als grootste doel de weg te wijzen naar het nieuwe Jeruzalem[[32]](#footnote-32).

*Mensbeeld*

De theologie kan de pedagogiek een mensbeeld aanreiken welke voortkomt vanuit de vooronderstellingen over de mens van het bijbelse wereldbeeld. Een voorbeeld van zo’n vooronderstelling is: “De mens is altijd geneigd tot alle kwaad”, zoals Paulus dat van zichzelf zegt in de Romeinenbrief. Een vooronderstelling als deze bepaalt natuurlijk de manier waarop je een kind benadert in zijn opvoeding. Zeker als je die vergelijkt met een vooronderstelling als: “een kind heeft een natuurlijke en noodzakelijke drang om zichzelf te ontplooien” (Montessori) vanuit een humanistisch wereldbeeld. Beide vooronderstellingen zorgen voor een fundamenteel verschillende benaderingen van jouw pedagogiek.

*Ethiek*

Bij elke religie of levensbeschouwing hoort een visie op wat goed en slecht is en een daarbij passende levenswandel. Dit wordt ook wel de ethiek genoemd. Ethiek is vandaag de dag een zelfstandige richting binnen de theologie die zich bezig houdt met de levenswandel binnen een bepaalde religie of levensbeschouwing. Een ethos of levenswandel bestaat uit de deugden en/of plichten die nagestreefd dienen te worden. Tevens probeert de ethiek antwoorden te vinden op hedendaagse morele dilemma’s. Op deze manier kan de theologie ondersteunend zijn in het formuleren van de deugden die aan leerlingen bijgebracht behoren te worden, om hen in te wijden in een bepaalde religie of levensbeschouwing. Zo wordt er een moreel richtingsgevoel meegeven zodat ze ook leren omgaan met hedendaagse morele situaties.

**8.2.2 Pedagogiek**

De pedagogiek is tegenwoordig een zelfstandig academisch onderzoeksveld die zelf haar eigen normativiteit kent. Dit maakt dat de pedagogiek wel degelijk haar eigen inbreng heeft binnen de godsdienstpedagogiek.

Deze normativiteit bestaat uit twee principes: Mensen zijn in staat om te leren (1) en worden door anderen (opvoeders en medeopvoedelingen) uitgedaagd tot eigen activiteit (2)[[33]](#footnote-33). Hieronder wil ik beide principes toelichten.

*Mensen zijn in staat om te leren*

Dit houdt in dat de mens dusdanig onbepaald is zodat het zich in alle openheid kan ontwikkelen. Deze openheid zorgt ervoor dat een mens niet een bepaalde voorbeschikking heeft en zijn ontwikkeling niet gericht is op een vastgelegd onveranderbaar einddoel. Dit neemt niet weg dat er bij een mens andere factoren meewerken (zoals het bezit van bepaalde talenten), die hem in staat stellen bepaalde dingen sneller aan te leren. Echter is er wel een fundamentele verwerping van determinisme (dat het ontwikkelingspatroon van een mens bij voorbaat vast ligt).

Leren wordt binnen deze redenering (wat mijns inziens erg gekleurd is door het sociaal-constructivisme) gezien als een activiteit waarbij het idee verworpen wordt dat een kind het passieve object van de opvoeding is. De mens is zelf het subject (de actor) binnen het leerproces. Echter gebeurt deze activiteit ook door middel van interactie met een opvoeder. Zij zijn degene die het kind bepaalde kennis, vaardigheden en bepaalde normen en waarden bijbrengen. Dit is overigens iets onvermijdelijks. Je kan niet niet-opvoeden[[34]](#footnote-34). Echter is het wel de bedoeling dat het kind uitgedaagd wordt om tot een zelf beargumenteerde positie te komen ten opzichte van de normen en waarden die hij/zij meekrijgt.

*Mensen worden door anderen uitgedaagd tot eigen activiteit*

Dit principe wijst naar de richting van het pedagogische handelen. Het eerstgenoemde principe is een vooronderstelling dat de mens in staat is om te leren, terwijl deze tweede meer het doel bepaalt wat tijdens de opvoeding gerealiseerd dient te worden. Uiteindelijk moet een kind, door middel van pedagogisch ingrijpen van de opvoeders, komen tot zelfstandigheid. Dit wordt ook wel autonomie genoemd. Deze autonomie kan bereikt worden door de opvoedeling te stimuleren tot eigen activiteit. In een wederzijdse relatie probeert de opvoeder om het verschil tussen opvoeder en kind op te heffen. Als de beoogde zelfstandigheid bereikt is heeft het kind in essentie (en idealiter) geen behoefte meer aan pedagogische ondersteuning[[35]](#footnote-35).

**8.2.3 Het brandpunt**

We hebben nu vastgesteld wat theologie en pedagogiek van elkaar scheidt en wat exclusief is voor de desbetreffende discipline. Maar nu dient de vraag beantwoordt te worden: waar raken de disciplines elkaar?

*Onvoorwaardelijk vertrouwen*

Het sleutelwoord in het raakvlak tussen theologie en pedagogiek is – zoals het kopje al suggereert – vertrouwen. Het kind zit tijdens zijn opvoeding in een traject dat de opvoeder met hem doorwerkt. Omdat het kind nog niet in staat is zelfstandig te zijn (dat wordt hem immers bijgebracht door de opvoeder) moet hij er vanuit gaan dat datgene wat de opvoeder hem bijbrengt, goed (ethisch) en zinvol (richtingsbesef) is.

Omgekeerd is er vertrouwen nodig van de opvoeder in het kind. De opvoeder moet geloven dat het kind uiteindelijk in staat is om op eigen benen te staan en moet de zinvolheid van zijn opvoeding en bestaan in kunnen zien.

Pedagogisch handelen bestaat dus niet alleen uit het uitvoeren van de pedagogische basisprincipes (paragraaf 8.2.1 en 8.2.2), maar ook uit het wederzijdse en onvoorwaardelijke vertrouwen tussen opvoeder en kind. Dit vertrouwen is uiteindelijk gelegen in de zinvolheid van het menselijk bestaan, wat o.a. door geloof of een levensbeschouwing bepaald kan worden. Opvoeden heeft zin en daarom kan men zulk vertrouwen zelfs als religieus bestempelen[[36]](#footnote-36). Volgens het schrijverscollectief E.T. Alii kan dit zelfs doorgetrokken worden naar het onvoorwaardelijke vertrouwen dat uitgaat vanuit de beweging van God richting de mens, welke zijn climax vindt in de openbaring en de vleeswording van God in Jezus Christus. Hierdoor leert de mens zijn leven te verstaan vanuit een nieuw perspectief dat hoop en richting geeft om in de toekomst op zijn beurt weer met andere mensen een godsdienstpedagogisch traject aan te gaan[[37]](#footnote-37).

**8.3 Relatie tussen opvoeder en opvoedeling**

Dit is in onze tijd een spannende vraag. Van oudsher was men gewend dat de opvoeder boven het kind stond. Er was een fundamentele ongelijk(waardig)heid tussen de twee partijen. Tegenwoordig staat vooral de ongelijkheid tussen het kind en de opvoeder onder druk (de opvoeder zou te autoritair zijn) en blijkt er een algemene consensus te zijn bereikt dat er een situatie van wederkerig leren moet ontstaan. Het kind leert van de opvoeder wat het betekent om een zelfstandig mens te worden, de opvoeder leert de kunst van het opvoeden en doet levenservaring op. Hierin zijn beide geen ongeschreven bladen maar neemt de opvoeder zijn kennis en levenservaring met zich mee en het kind zijn ervaringen en context[[38]](#footnote-38). Deze situatie schetst een soort emancipatie van het kind. Een bijzondere ontwikkeling, aangezien je toch wel een soort zelfstandigheid mag verwachten van iemand die zich emancipeert. Zelf denk ik dat de verdere democratisering van de maatschappij zorgt voor sterker gelijkheidsdenken (iedereen vindt dat hij gelijk is aan een ander), wat weer individualisering met zich mee brengt. Als dit al verder doorklinkt in de opvoeding tussen kind en ouder, dan worden de leerlingen die de docenten in de klas krijgen daarmee beïnvloed. Op die manier dreigt het onderscheid weg te vallen tussen docent en leerling, wat ten koste gaat van gezag en van de pedagogische effectiviteit (en daarmee ook onderwijskundige kwaliteit)[[39]](#footnote-39). Daarom dat ik een beetje tegen ben van het gelijkheidsdenken tussen opvoeder en kind. Ze zijn immers niet gelijk en dat zou moeten blijven. De opvoeder staat boven het kind en het wederzijdse vertrouwen moet wel het gezag van de opvoeder veronderstellen. Een kind moet immers erop vertrouwen dat de opvoeder het beste met hem voor heeft en ook weet wat het beste is. Dit neemt niet weg dat de opvoeder in één keer onaantastbaar is en niet meer hoeft te leren. De opvoeder zou nog steeds open moeten staan voor correctie. Deze houding veronderstelt leerbaarheid. Ook hoeft dit niet ten ten koste te gaan van het wederzijdse vertrouwen. Zijn positie (wat gepaard gaat met authoriteit en gezag) zou helder moeten blijven. Dan heeft het kind de motivatie om die positie, met alle ontwikkelingen die daaraan vooraf gaan, zelf ook te willen bereiken. Als dat gebeurt dan is mijns inziens het pedagogische doel bereikt.

**8.4 Conclusies**

Als docent ben je dus in eerste instantie een pedagoog. Je zorgt ervoor dat leerlingen uiteindelijk een vorm van zelfstandigheid kunnen ontwikkelen op het gebied van omgang met geloof en levenbeschouwing (zowel voor hun eigen overtuigingen, als die van de ander). Daarbij is een relatie van vertrouwen tussen docent en leerling van het grootste belang. Dit is zelfs het grootste raakvlak tussen de twee disciplines van de godsdienstpedagogiek (theologie en pedagogiek). De docent kan als (mede-)gelovige – en daarmee als ervaringsdeskundige – de leerlingen begeleiden in hun geloofsontwikkeling[[40]](#footnote-40). Daarbij kan een docent diverse benaderingen inzetten om over geloof en levensbeschouwing te doceren[[41]](#footnote-41) maar ook om moraliteit te behandelen in de lessen[[42]](#footnote-42). Daarbij is het mijns inziens goed om te onthouden dat er niet één juiste benadering is voor elke situatie. Ik denk dat er per opvoedingssituatie gekeken moet worden naar wat de beste benaderingswijze zou moeten zijn. Een godsdienstdocent is continu bezig met hele gevoelige kwesties (bijv. leven en dood, goed en kwaad enz.) en de juiste insteek is essentiëel. Zeker als de docent zijn boodschap op een juiste wijze binnen de juiste context wil overbrengen.

**Hoofdstuk 9: Literatuurverwerking voor component 5** **‘Leerlingcompetenties’**

**9.1 Inleiding**

We hebben bij component 4 gezien dat één van de peilers van de pedagogiek is dat het kind door de opvoeder op een bepaald punt gebracht wordt. Dit stelt de opvoedeling in staat om zelfstandig te handelen en ook daartoe geactiveerd dient te worden. Als dat punt bereikt is dan is het pedagogisch doel voltooid. Natuurlijk kennen de meeste vakken op middelbare scholen ook een profiel waaraan een leerling moet voldoen als hij/zij het programma van het desbetreffende vak doorlopen heeft (zie hoofdstuk 7). Doorgaans worden die geformuleerd in landelijke eindtermen. Echter is het vak G/L een vreemde eend in bijt omdat dit vak geen eindtermen heeft die nationaal vastgesteld en erkend worden. Dit heeft tot gevolg dat iedere school andere (of zelfs geen) eindtermen heeft. Toch zijn er wel degelijk godsdienstpedagogen en –didactici die nagedacht hebben over doelen die bereikt zouden moeten worden met het vak godsdienst. Voorbeelden van weergaves daarvan zijn o.a. de brochures ‘Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak (2006)’ en ‘Leerlingcompetenties voor Godsdienst/Levensbeschouwing (2011)’, beide opgesteld door de Besturenraad voor christelijk onderwijs (voor een korte beschrijving van deze leerlingcompetenties op basis van de laatstgenoemde brochure, zie bijlage 19). Deze hebben tot doel om godsdienstdocenten een handreiking te geven om op verschillende terreinen einddoelen met bijbehorende criteria aan te bieden. Docenten kunnen met deze hulpmiddelen hun vak dusdanig inrichten dat bepaalde doelen behaald worden.

**9.2 Competenties en godsdienst/levensbeschouwing**

In de brochure over leerlingcompetenties (2011) poneren de schrijvers dat het vak godsdienst zich uitstekend leent voor competentiegerichte onderwijsconcepten (voor een samenvatting van dit onderwijsconcept, zie bijlage 20). Dit heeft in eerste instantie te maken met de aard van het vak, maar verder heeft het ook onderwijskundige redenen.

**9.2.1 Aard van het vak G/L nu**

Binnen dit vak blijft het doorgaans niet alleen maar bij het overbrengen van kennis over de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. De docent wil ook dat leerlingen wat met die kennis doen. Daarnaast wordt in dit vak vaak het onderdeel ethiek gegeven. Men kan over een bepaald ethisch dilemma nadenken door deze nauwkeurig te analyseren en een afweging te maken. Uiteindelijk kom je echter altijd uit bij het concrete handelen. Hiervoor zijn kennis, vaardigheden en attitude allemaal nodig om tot de juiste afweging en handeling te komen.

Het gaat zelfs nog verder door te stellen dat het vak G/L dieper graaft dan slechts kennis, vaardigheden en attituden. Hier wordt vaak de metafoor van de ijsberg gebruikt waarbij de onderdelen van de competenties slechts het concrete en zichtbare gedrag zijn wat we boven de waterlijn kunnen zien. Echter zitten daaronder nog zaken als overtuigingen, motieven, normen en waarden enz. die we niet zo gauw kunnen zien maar wel samenhangen hangen met hoe een mens denkt of handelt. Op die manier betrekt en integreert het vak G/L meerdere lagen van het mens-zijn. Competentiegericht onderwijs past daar heel goed bij omdat dit onderwijstype ook meerdere aspecten met elkaar probeert te integreren.

Tot slot levert de brochure over leerlingcompetenties nog een vijftal onderwijskundige redenen die meer te maken hebben met de recente ontwikkelingen binnen het docentschap[[43]](#footnote-43) (voor een samenvatting van deze reden, zie bijlage 21).

**9.3 Conclusies**

De nieuwe onderwijskundige inzichten laten zien dat competentiegericht onderwijs ervoor zorgt dat leerlingen sneller betekenis kunnen verlenen aan kennis als het geïntegreerd wordt met vaardigheden en attituden. Op deze manier is de afstand tussen scholing en praktijk te verkleinen.

Het vak G/L leent zich uitstekend voor de integratie van verschillende aspecten van het menselijk functioneren. Daarnaast zijn er al ontwikkelingen bezig dat dit type van onderwijs wordt ingezet (in docentenopleidingen is dat vaak al het geval) en hierdoor sluit het ook beter aan bij de opleiding van nieuwe docenten.

Competentiegericht onderwijs geeft concrete doelen en op die manier kan men voortdurend reflecteren op het eigen handelen en het curriculum beter laten aansluiten zodat de doelen behaald worden. Deze reflectieve manier van lesgeven blijkt buitengewoon geschikt voor een reflectief vak als G/L.

**Hoofdstuk 10: Literatuurverwerking bij component 6**  **‘Godsdienstdidactiek’**

**10.1 Inleiding**

Godsdienstdidactiek wordt doorgaans gezien als een onderdeel van de godsdienstpedagogiek. Binnen dit vakgebied zijn er vele methodes bedacht om kinderen in aanraking te laten komen met godsdienst of levensbeschouwing. Maar ik denk dat ‘dé godsdienstdidactiek’ niet bestaat. Zoals ik al eerder betoogd heb is het altijd afhankelijk van een bepaalde context. Daarbij speelt de schoolidentiteit en de –populatie een belangrijke rol. Mijns inziens speelt daarnaast ook de lesstijl van een docent een rol. Zelfs de tijdsgeest is van belang. In onze post-christelijke en -moderne samenleving hebben we andere benaderingen nodig dan in de zuilentijd. Een samenleving staat immers niet stil. Wat nu aansluit bij de samenleving sluit over vijf jaar niet meer aan bij de samenleving.

Hieronder wil ik mijn eigen reflectie op deze component weergeven.

**10.2 Leertheorie en didactiek**

Om mee te beginnen denk ik dat de overheersende leertheorieën en pedagogische concepten van een school grote invloed hebben op de godsdienstdidactische concepten[[44]](#footnote-44) die gebruikt worden (zie hoofdstuk 6). Zo hebben we in bijlage 17 kunnen zien dat er diverse godsdienstpedagogische benaderingen zijn en in paragraaf 9.2 dat er veel te zeggen valt om voor het vak godsdienst een constructivistische leertheorie aan te hangen. Dit heeft te maken met de integratie van de vele lagen van ons menszijn en waarbij vaardigheden als meningsvorming, argumentatie en geloofsontwikkeling (i.e. voor de kerkelijke leerling. Voor de seculiere leerling kan men deze term vervangen voor ‘religieuze sensibiliteit ontwikkelen’) centraal staan. Dit zorgt ervoor dat godsdienst niet bepaald een objectief vak is en daardoor minder recht-toe-recht-aan is dan een vak als wiskunde. Dat één en één twee is, is een waarheid die zo objectief is als maar kan, zulke klinkklare waarheden zijn echter moeilijk aan te prijzen in het vak G/L. Kun je dan in godsdienst allerlei waarheden verkondigen? Of moet G/L een praatvak zijn?

Zelf ben ik van mening dat godsdienst niet de plek is om te proberen elke religie zo objectief mogelijk te benaderen. Dat kan mijns inziens ook niet (echter hoort kennis over godsdienst en levensbeschouwing er wel bij). Een godsdienst is namelijk niet een opeenstapeling van feiten en waarheden die men koppelt aan rituele uiterlijkheden. Een godsdienst is meer dan dat (in ieder geval het Christendom, waarbij ik zelf een *insiders*-perspectief heb). Een religie is onderdeel van iemands identiteit en een zaak van het hart en daardoor omvat een religie dan ook iemands gehele leven. Daarom is het vak G/L, mijns inziens, niet de plek om slechts bijbel- of feitenkennis over te brengen. Dat is slechts een klein onderdeel daarvan. G/L gaat over de levensvragen (waar komen we vandaan, wat is een zinvol leven (het goede leven volgens de filosofen) of wat is de dood?) over hoe mensen tegen de wereld aankijken (*worldview*). Het gaat om de relatie die mensen hebben met een hogere macht en juist de zaken die we niet met onze zintuigen kunnen waarnemen.

**10.3 In de praktijk**

Van oudsher is de gereformeerde variant van het christelijke geloof een orthodoxe godsdienst. Men twistte vaker over wat men diende te geloven dan over wat men diende te doen. Maar als godsdienst alleen maar gaat om wat je gelooft heeft het totaal geen nut om dingen belangrijk te vinden als ethiek (of levensheiliging, waarin de docent een belangrijke rol kan spelen als beeld van Christus om na te volgen en de richting te wijzen). Mijns inziens zou de nadruk dan moeten liggen op het oude adagium: “Heb uw naaste lief als uzelf” (Matt. 22: 39). Dit omdat niet-christelijke leerlingen hierin kunnen meekomen. We kunnen hen niet dwingen om in God te geloven en vanuit dat perspectief de medemens te dienen maar we kunnen ze wel leren dat het goed aanvoelt om je naaste van dienst te zijn en de levensbeschouwing van anderen te respecteren.

Het is nu eenmaal zo dat we dat wel belangrijk vinden en dat godsdienst wel degelijk invloed heeft op de praktijk. Godsdienst, zoals ik al eerder zei, omvat namelijk het gehele leven. Dus ook de keuzes die je maakt. Daarom vind ik het ook van belang om te proberen godsdienst praktisch te maken, ook tijdens de godsdienstlessen. Misschien zelfs vóóral tijdens godsdienstlessen.

Het zou niet verkeerd zijn om op scholen die een traditionele opbouw hebben (wat niet persé verkeerd hoeft te zijn) ruimte te maken voor praktische godsdienstlessen. Daarbij kun je denken aan lessen waarbij eens een keer ruimte wordt gemaakt om te verdiepen in christelijke rituelen, of om de stad in te gaan met een klas om te kijken hoe je het Christendom praktisch kan maken door te mensen te helpen of vrijwilligerswerk te doen bij het Leger des Heils. Er kan ook bedacht worden om de natuur in te trekken om onzelf te verdiepen in de schepping of om respect voor de natuur bij te brengen op die manier.

Dit zijn zomaar een aantal voorbeelden en manieren waarop men kan proberen G/L op een praktische manier te behandelen. Op scholen met een meer open karakter of op scholen waarbij men het ‘natuurlijke‘ of het ‘nieuwe’ leren hebben ingevoerd zou er sowieso al meer ruimte aanwezig zijn om meer de praktijk in te duiken voor G/L. Godsdienstdidactische concepten zoals die van Beeftink (het ‘Natuurlijk Geestelijk Leren’) sluiten hier al bij aan door het centrale idee van discipelschap om, net als de grootste Leraar aller tijden, de wereld in te gaan en godsdienst heel praktisch te maken. Op meer tradionelere scholen gaat dit natuurlijk lastiger. Themaweken zouden hier uitkomst kunnen bieden.

**10.4 Conclusies**

Alles bij elkaar genomen zou ik niet een godsdienst op willen leggen aan leerlingen of deze objectief te behandelen maar ze juist laten nadenken over wat ze eigenlijk geloven (of ze nu kerkelijk of seculier zijn). Leren redeneren, argumenteren en discussiëren zijn daarbij de belangrijkste vaardigheden die geleerd behoren te worden. Kennis en feiten overgeven is daarin nog steeds belangrijk, maar leerlingen moeten daar uiteindelijk meer mee doen dan deze alleen opslaan op hun harde schijf. Hierbij wordt er natuurlijk gebruik gemaakt van leertheorieën, didactische stappenplannen en leermiddelen[[45]](#footnote-45) die speciaal toegespitst zijn voor een vak als G/L (wat ook past bij het unieke karakter van het vak ten opzichte van andere vakken).

Uiteindelijk kom ik dan uit op een godsdienstdidactiek die uitgaat van een vorm van de constructivistische leertheorie. Daar wil ik het niet alleen bij laten want mocht er ruimte voor komen dan zou ik ook pleiten voor meer praktische godsdienstlessen zodat leerlingen ook kunnen zien wat het nou betekent om een praktische/praktiserende gelovige te zijn en hoe het evangelie in de praktijk werkt (zoals toegepast door Jezus en Zijn discipelen). Mijns inziens krijgt op die manier de persoon van Jezus Christus nog meer gestalte. Wie weet leidt dat zelfs tot een persoonlijke ontmoeting met de HERE zelf en dat in Hem het transcendente en het immanente elkaar als een brandpunt mogen raken tijdens de lessen G/L.

**Paginaverantwoording**

**Inleiding**

Voor het literatuuronderzoek werd in de praktijknota 500 pagina’s gerekend. Vanwege de grote schaal en de hoeveelheid aan verschillende onderwerpen zit ik daar ruim overeen. Dit gegeven neemt niet weg dat ik een hoop hiervan met veel plezier gelezen heb.

Ik maak twee paragrafen, waarbij ik in de eerste alle Nederlandse literatuur plaats en in de tweede alle internationale literatuur (in principe Engelse literatuur, want buiten de Nederlandse en Engelse taal heb ik niets gelezen).

Sommige boeken heb ik volledig gelezen en andere gedeeltelijk, maar bij alle boeken noem ik de naar beneden afgeronde aantal pagina’s.

**Nederlandse literatuur**

Alii, E.T. (2009) *Godsdienstpedagogiek*, Meinema: Zoetermeer  
200 pagina’s

Braekmans, L. (red.) (2005) *Tussen uittocht, zingeving en utoptie*, LannooCampus: Tielt  
30 pagina’s

Brink, van den, G & Burg, van, E. (red.) (2006) *Strijdbaar en lijdzaam*, Groen: Heerenveen  
45 pagina’s

Crombrugge, van, H. & Meijer, W. (red.) (2004) *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*, LannooCampus: Tielt  
30 pagina’s

CSG Het Streek (2006) *Ontmoeting tussen traditie en toekomst* (identiteitsbrochure van de CSG Het Streek)  
5 pagina’s

Dekker, G & Stoffels, H.C. (2007) *Godsdienst en samenleving*, 7de ed., Kok: Kampen  
45 pagina’s

Doornenbal, R.J.A. (2011) *Christelijke wereldbeschouwing: een inleiding* (opgenomen in het collegedictaat van het vak Theologie & Cultuur, 3de jaars theologie aan de Christelijke Hogeschool Ede)  
60 pagina’s

Geerligs, T. & Veen, van der, T. (1980) *Lesgeven en zelfstandig leren*, Van Gorcum: Assen  
15 pagina’s

Horst, ter, W. (1995) *Wijs me de weg!*, Kok: Kampen  
150 pagina’s

Horst, ter, W. (2002) *Onderwijzen is opvoeden*, Kok: Kampen  
15 pagina’s

Kinneging, A. (2012) *Over identiteit en kwaliteit* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)  
10 pagina’s

Laban D. (2011) *Richtingsbesef,* Master G/L scriptie

10 pagina’s

Nullens P. (2012) *Als medereizigers op weg* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)  
10 pagina’s

Roebben, B. (2007) *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, Acco: Leuven  
10 pagina’s

Sectie godsdienst, CSG Het Streek (2012) *Vakwerkplan* *godsdienst* (versie uit april 2012)  
5 pagina’s

Selderhuis, H (red.) (2010) *Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis*, 2de ed., Kok: Kampen  
30 pagina’s

Stuurgroep godsdienst als examenvak (2006) *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak*, Drukkerij De Hoog: Dombosch  
10 pagina’s

Swetselaar, R. & Visser, T. (2011) *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*, Ten Brink: Meppel  
15 pagina’s

Veen, van der, T. & Wal, van der, J. (2008) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*, Wolters-Noordhof: Groningen/Houten  
10 pagina’s

Visser, T & Reijn, M.L. (2011) *Handreiking Vakleerplan* *Godsdienst/Levensbeschouwing*, Ten Brink: Meppel  
20 pagina’s

Totaal: 715 pagina’s

**Internationale literatuur**

Adrian, W., Roberts, M. & Wenyika, R. (red.) (2009) *Engaging our world*, Word & Spirit Press: Tulsa (Oklahoma)  
60 pagina’s

Doornenbal, R.J.A. (2012) *Crossroads*, Eburon: Delft  
40 pagina’s

Kloosterman, N.D. (2012) *The Light of the World* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)   
10 pagina’s

Sandsmark, S. (2002) *Is worldview neutral education possible or desirable?*, Paternoster Press  
100 pagina’s

Totaal: 210 pagina’s

**Literatuurlijst**

Adrian, W., Roberts, M. & Wenyika, R. (red.) (2009) *Engaging our world*, Word & Spirit Press: Tulsa (Oklahoma)

Alii, E.T. (2009) *Godsdienstpedagogiek*, Meinema: Zoetermeer

Braekmans, L. (red.) (2005) *Tussen uittocht, zingeving en utoptie*, LannooCampus: Tielt

Brink, van den, G & Burg, van, E. (red.) (2006) *Strijdbaar en lijdzaam*, Groen: Heerenveen

Crombrugge, van, H. & Meijer, W. (red.) (2004) *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*, LannooCampus: Tielt

CSG Het Streek (2006) *Ontmoeting tussen traditie en toekomst* (identiteitsbrochure van CSG Het Streek)

Dekker, G & Stoffels, H.C. (2007) *Godsdienst en samenleving*, 7de ed., Kok: Kampen

Doornenbal, R.J.A. (2011) *Christelijke wereldbeschouwing: een inleiding* (opgenomen in het collegedictaat van het vak Theologie & Cultuur, 3de jaars theologie aan de Christelijke Hogeschool Ede)

Doornenbal, R.J.A. (2012) *Crossroads*, Eburon: Delft

Geerligs, T. & Veen, van der, T. (1980) *Lesgeven en zelfstandig leren*, Van Gorcum: Assen

Horst, ter, W. (1995) *Wijs me de weg!*, Kok: Kampen

Horst, ter, W. (2002) *Onderwijzen is opvoeden*, Kok: Kampen

Kinneging, A. (2012) *Over identiteit en kwaliteit* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)

Kloosterman, N.D. (2012) *The Light of the World* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)

Laban D. (2011) *Richtingsbesef,* Master G/L scriptie

Nullens P. (2012) *Als medereizigers op weg* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27 september 2012)

Roebben, B. (2007) *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, Acco: Leuven

Sandsmark, S. (2002) *Is worldview neutral education possible or desirable?*, Paternoster Press

Sectie godsdienst, CSG Het Streek (2012) *Vakwerkplan* *godsdienst* (versie uit april 2012)

Selderhuis, H (red.) (2010) *Handboek Nederlandse kerkgeschiedenis*, 2de ed., Kok: Kampen

Stuurgroep godsdienst als examenvak (2006) *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak*, Drukkerij De Hoog: Dombosch

Swetselaar, R. & Visser, T. (2011) *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*, Ten Brink: Meppel

Veen, van der, T. & Wal, van der, J. (2008) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*, Wolters-Noordhof: Groningen/Houten

Visser, T & Reijn, M.L. (2011) *Handreiking Vakleerplan* *Godsdienst/Levensbeschouwing*, Ten Brink: Meppel

Deel III: Samenvattingen

# Algemene samenvatting

## Aanleiding

Dit afstudeerproject is voortgekomen uit een samenwerkingsproject tussen de CHE en de CSG Het Streek en in het bijzonder – in mijn specifieke geval – tussen respectievelijke de opleiding tot leraar G/L 2de graads en de sectie godsdienst. Daarbij waren mijn afstudeercoach en opdrachtgever de contactpersonen tussen deze twee onderwijsinstellingen en zij hebben mij op zowel inhoudelijk als procesmatig gebied begeleid in het voltooien van dit project en de verschillende onderdelen daarvan.

Het doel van dit afstudeerproject was om een raamwerk of kader op te zetten voor een godsdienstcurriculum voor de onderbouw, in de context van Het Streek (een protestants christelijke school waar leerlingen van allerlei pluimage en religieuze achtergronden onderwijs genieten). De aanleiding hiertoe was de gedateerdheid van de lesmethodes van het huidige curriculum – welke door de sectie zelf geschreven waren – en die de sectie weer helemaal actueel wilde maken. Zowel tekstueel als onderwijskundig. Maar als het curriculum en de bijbehorende lesmethodes onderwijskundig vernieuwd moesten worden, dan hield dat in dat het vak godsdienst en alle aspecten daarvan opnieuw doordacht moesten worden. Zo ontstond al gedeeltelijk de inhoud van het raamwerk voor een vernieuwd curriculum, wat op een gegeven moment het ‘*framework*’ werd genoemd (een term die sindsdien in zwang raakte en is blijven hangen).

De hoofdvraag die ik in dit kader probeerde te beantwoorden was: *Wat is een helder, doordacht, samenhangend en verantwoord framework voor het curriculum (onderwijsaanbod) van het vak Godsdienst in de onderbouw op de CSG Het Streek (locatie Bovenbuurtweg)?*

## Vooronderzoeksfase

De volgende stap was om deze hoofdvraag goed uit te werken en het juiste onderzoektype te kiezen. Daarvoor moest ik eerst bepalen wat ik precies te weten wilde komen. Het antwoord op mijn hoofdvraag leidde in eerste instantie tot een concreet eindproduct (in de vorm van het genoemde *framework*) welke de praktijkproblemen rondom het verouderde curriculum diende op te lossen*.* Dat betekende voor mij dat ik een praktijkgericht onderzoek moest doen. Als ik keek naar hoe ik mijn hoofdvraag heb geformuleerd, moest ik te weten komen wat een goed *framework* inhield voor een context als Het Streek. Om dit te beantwoorden moest ik een aantal dingen te weten komen. Ten eerste wat er allemaal in zo ’n *framework* moet komen te staan en ten tweede hoe mijn beginsituatie eruit ziet. Dit is de basis voor de eerste fase van mijn project, die ik de vooronderzoeksfase noem.

In deze fase geef ik antwoord op de deelvragen:

1. Wat is de huidige situatie van het vak godsdienst in de onderbouw?
2. Uit welke componenten bestaat het *framework*?
3. In welke parten deel ik de componenten van het *framework*, zodat het behapbaar blijft voor de sectie godsdienst?

De antwoorden op deze vragen gaf mij de mogelijkheid om verder te gaan, namelijk het formuleren van tien componenten voor het *framework*, de opdeling daarvan in vier delen en een duidelijke diagnose.

## Interventiefase

In de tweede fase van mijn project, welke ik de interventiefase noemde, ging ik het plan dat ik in de voorgaande fase uitgezet heb daadwerkelijk uitvoeren. Uiteindelijk moest ik nog antwoord geven op het gedeelte van de hoofdvraag wat zich bezigt met hoe ik het *framework* helder, doordacht, samenhangend en verantwoord kon maken voor het godsdienst curriculum. Hiervoor moest ik te weten komen welke visies er op de tien componenten te vinden waren en hoe ik die informatie kon overdragen aan de godsdienstsectie zodat zij daar hun eigen visie op konden vormen. Hiervoor moest ik ook elementen van een actieonderzoek - een procesbegeleidend onderzoek waarin er niet beperkt wordt tot slechts het doen van onderzoek, maar waarbij er ook aan veranderingsmanagement gedaan wordt - aan mijn project toevoegen. Zo trad ik op als begeleider van het meningsvorming proces bij de sectie godsdienst. Dit was natuurlijk een heel secuur werkje, omdat ik voor mijn eindproduct erg afhankelijk was van de meningen van anderen. Zij gaan immers met het *framework* aan de slag en daarom moet ik hun inbreng wel op de juiste manier interpreteren en verwoorden. Controle (of meerdere controles) was voor mij van essentiëel belang.

Deze gegevens brachten mij ertoe om de volgende deelvragen bij deze fase te formuleren:

1. Welke relevante en verschillende visies zijn er op de componenten van het *framework*?
   1. Hoe luiden deze visies?
   2. Hoe zijn deze onderbouwd/beargumenteerd?
2. Welke middelen gebruik ik om de sectie godsdienst op CSG Het Streek in aanraking te laten komen met deze visies.
   1. Hoe zorg ik er in mijn voorbereiding voor dat het visie-ontwikkelingsproces goed verloopt?
3. Welke visies op de componenten van het het *framework* hangt de sectie godsdienst op CSG Het Streek aan?
   1. Welke gesprekstechnieken gebruik ik om het proces in goede banen te leiden?
   2. Welke middelen zet ik in om de visies op de componenten te achterhalen?
4. Hoe zet ik de praktijkonderzoekresultaten om naar het concrete *framework*?
   1. Welke criteria hanteer ik voor het formuleren van het *framework*?
5. Hoe zorg ik ervoor dat ik niet te veel divergeer van de visie die afgesproken is?
   1. Wat is mijn controlerende factor?

Hierbij heb een eigen cyclus gemaakt (zie hieronder) en aan al deze stappen heb ik een van de bovenstaande deelvragen gekoppeld. Deze cyclus laat acht stappen zien. In het midden van de cyclus staat ‘4x’, wat staat voor het viermaal uitvoeren van deze cyclus, in plaats van één hele grote cyclus.

Al deze deelvragen moest ik in zekere zin vier maal beantwoorden omdat ik in de voorgaande fase besloten had om de tien componenten in vier delen op te splitsen en de meningsvorming rondom deze componenten gefaseerd te laten verlopen. Vandaar dat ik hierbij een eigen cyclus heb gemaakt (zie hieronder).

De stappen zien er als volgt uit:

1. In stap 1 verricht ik mijn literatuuronderzoek voor de te behandelen componenten en schrijf ik literatuurverwerkingen. Hier beantwoord ik deelvraag 4.
2. In stap 2 kanaliseer ik de informatie en opgedane inzichten in hapklare brokken en verwerk ik deze in een workshop-/collegebijeenkomst voor de sectie. Hier beantwoord ik deelvraag 5.
3. In stap 3 geef ik de daadwerkelijke workshop, begeleid ik de meningsvorming en verzamel ik data door middel van ingevulde werkbladen. Dit is de eerste fase van mijn praktijkonderzoek en zo beantwoord ik deelvraag 6.
4. In stap 4 trek ik de conclusies aan de hand van de ingevulde werkbladen die ik van de sectie in stap 3 heb gekregen. Aan de hand van deze conclusies schrijf ik een gedeelte van het *framework* volgens de geformuleerde criteria (de derde en vierde rubric).Dit is de tweede fase van mijn praktijkonderzoek en zo beantwoord ik deelvraag 7.
5. In stap 5 heb ik mijn eerste feedbackronde en ga ik in gesprek met de sectievoorzitter en mijn opdrachtgever over het gedeelte van het *framework* (dus over de getrokken conclusies uit stap 4). Van hen krijg ik feedback op de getrokken conclusies. Dit kan zowel inhoudelijke, taalkundige of procesmatige terugkoppeling zijn. Dit is de derde fase van het praktijkonderzoek en daarmee beantwoord ik deelvraag 8.
6. Stap 6 is een vervolg op het antwoord op de deelvragen 6 en 7. Ik verwerk de feedback uit de eerste feedbackronde en pas het *framework*gedeelte aan zodat het door kan naar de rest van de sectie in stap 7.
7. In stap 7 gaan de gecontroleerde en aangepaste componenten naar de rest van de sectie en hebben zij tot een bepaalde deadline de tijd om ook feedback of een wijziging in te dienen. Dit is de derde en laatste fase van mijn praktijkonderzoek.
8. Stap 8 is een optionele stap, welke ik alleen doe als ik in stap 7 feedback heb gekregen van de rest van de sectie. Wanneer dat gebeurd is pas het gedeelte van het *framework* aan door gebruik te maken van deze feedback. De cyclus is afgerond en begint weer opnieuw (tenzij de cyclus voor de vierde keer is afgerond).

In elke cyclus worden er andere componenten van het *framework* behandeld, dus elke keer lees ik andere literatuur en heb ik andere dingen aan te bieden en te vragen tijdens de workshops. Op die manier kan de interventiefase vergelijken met een assemblageband van bijvoorbeeld een auto. Eerst wordt de carrosserie gemaakt (cyclus 1); dan wordt de moter erin gezet (cyclus 2); daarna zet men de wielen eronder (cyclus 3); tot slot het interieur (cyclus 4) om zo aan het einde een volwaardige rijklare auto te hebben (oftewel een compleet *framework*).

**4x**

## Nazorgfase

In deze fase zijn alle deelvragen beantwoord en kon ik zien of mijn eindproduct daadwerkelijk antwoord gaf op mijn hoofdvraag. In deze fase heb ik mijn *framework* gepresenteerd aan de sectie godsdienst en ben ik bezig geweest met het schrijven van het rapportageverslag (het onderhavige document) wat functioneert als de verantwoording van en de bijsluiter bij mijn eindproduct. Voor het schrijven hiervan heb ik gebruik gemaakt van de criteria uit de afstudeernota 2012/2013.

Deel IV: Bijlagen

## Bijlage 1: Verschil tussen Vakwerkplan en het *framework*

**Inleiding**

Voor het ontwerp van het *framework* heb ik gebruik gemaakt van materiaal dat gebruikt wordt voor het maken van een vakleerplan. Blijkbaar was de overlap dusdanig groot dat men zich afvroeg: Wat is nu precies het verschil tussen waar ik nu mee bezig ben en een vakleerplan? Of is er geen verschil en introduceer ik maar een Engelse term om erudiet of internationaal georiënteerd over te komen? Toch heb ik altijd volgehouden dat er wel degelijk een verschil zit in beide begrippen. Deze bijlage wil inzage geven in het verschil tussen de twee en waarom ik gekozen heb voor dat wat ik een *framework* noem.

**De term ‘*Framework*’**

Toen ik benaderd werd voor een samenwerkingsproject tussen de CHE (waar ik op dit moment een afstuderende vierde jaars student G/L 2de graads ben) en de CSG Het Streek (de instelling waarbinnen ik afstudeer), kwam mijn opdrachtgever met de term ‘*framework*‘ (voor het vak godsdienst) om het eindproduct van mijn afstudeerproject te beschrijven. Deze term hebben we direct vanaf dat moment gebezigd en is vervolgens in zwang geraakt.

De term ‘*framework*‘ betekent letterlijk vertaald ‘raamwerk’ of ‘geraamte’ en kan bijv. verwijzen naar het geraamte van een gebouw. De functie van zo ’n geraamte is om een stevige basis neer te zetten voor de rest van het constructieproces en om van te voren een idee te geven van hoe het uiteindelijke bouwwerk eruit gaat zien als het af is. Dit is ook precies de functie van het ‘*framework*’ waar ik mee bezig ben. Alleen is dit een onderwijskundig ´*framework*´ wat bedoeld is voor een curriculum (of onderwijsaanbod of -programma). Kortom, een stevige basis neerzetten en een indruk geven van hoe we het godsdienstonderwijs in de onderbouw van de CSG Het Streek vorm willen gaan geven.

**Verschil met een vakleerplan**

Ik heb met het bovenstaande al gedeeltelijk laten zien wat precies het verschil is met een vakleerplan maar toch verdient het nog wel wat meer duidelijkheid, mijns inziens. Nu werken er een hoop vaksecties in Nederland met een vakleerplan. Kort gezegd beschrijft een vakleerplan:

*“…een eigen visie op, doelstellingen met, leerinhouden van en werkwijze met het vak. Enerzijds ten behoeve van de eigen reflectie als docent, anderzijds om het eigen onderwijsprogramma te kunnen verantwoorden tegenover andere onderwijsbetrokkenen: directie, collega’s, ouders, leerlingen en de inspectie.”[[46]](#footnote-46)*

Volgens de bovenstaande definitie beschrijft zo ’n vakleerplan alle werkzaamheden van een vaksectie, de manier waarop dat gebeurt, de benodigdheden en de ideeën daarachter. Volgens de schrijvers van de bovenstaande quote bevatten de werkzaamheden van een vaksectie niet slechts het onderwijsaanbod maar ook de taken die een vaksectie kan vervullen buiten het lesgeven om (voor de sectie godsdienst kan dat betekenen: betrokkenheid bij de schoolidenteit, eventuele religieuze vieringen in de school, vakoverstijgendeprojecten enz.)[[47]](#footnote-47). Daarom is een vakleerplan, mijns inziens, veel meer een beschrijving van alle aspecten die van belang zijn voor en die te maken hebben met de vaksectie. Mijn ‘*framework*’ daarentegen is veel meer toegespitst op het onderwijsaanbod en dan specifiek voor het onderwijsprogramma van de onderbouw.

Schematisch weergegeven ziet dat er zo uit:

Vaksectie

****

|  |  |
| --- | --- |
| Onderwijswerkzaamheden | Overige taken |

Vakleerplan

Taken

*Framework* bovenbouw

|  |  |
| --- | --- |
| Onderbouw | Bovenbouw |

*Framework* onderbouw

*Figuur 4*

**Beschrijving bij *figuur 5***

Bovenaan staat de vaksectie. Deze heeft binnen een schoolinstelling een takenpakket. Dat bestaat onder andere uit lesgeven en alle werkzaamheden daar omheen. Gezamenlijk zijn dat de onderwijswerkzaamheden. Daarnaast heeft de sectie nog andere taken zoals bijv. vakoverstijgende projecten. Deze vallen onder de overige taken. De beschrijving van al deze taken, met de benodigdheden, de doelen, de werkwijze enz. staan allemaal in het vakleerplan beschreven. De onderwijswerkzaamheden kunnen grofweg verdeeld worden in twee parten: de onderbouw en de bovenbouw. De werkzaamheden, de doelen, de werkwijze enz. zijn per part verschillend want we zitten met een verschil van leeftijd, capaciteit, cognitieve vermogens enz. tussen de leerlingen van de onder- en bovenbouw. Daarom heb ik een onderscheid gemaakt in een ‘*framework*’ voor de onder- en bovenbouw, welke samen onderdeel zijn van een overkoepelend vakleerplan.

**Opmerkingen en verantwoording**

De sectie godsdienst op de CSG Het Streek heeft op dit moment wel een vakleerplan. Alle onderdelen daarin zijn voornamelijk algemeen beschijvend geformuleerd met hier en daar wat diepgang. Omdat de lesmethodes door de docenten van Het Streek zelf geschreven zijn, moeten ze ook zelf aan de slag om de methodes *up-to-date* te houden en daarmee dus ook het onderwijsaanbod. De ruimte en de tijd voor deze werkzaamheden is gering (vanwege allerlei andere taken) en daarom willen ze deze methodes laten herzien door studenten van de opleiding G/L op de CHE. Hiervoor moet eerst een stevige basis gelegd worden, die ook als leidraad kan fungeren voor hoe dat moet gebeuren. Het huidige vakleerplan is daarvoor te algemeen. Daarom wil ik met het ‘*framework*’ de diepgang opzoeken.

Het zou ten eerste te veel werk zijn om een geheel vakleerplan te schrijven ten opzichte van de uren die voor mijn afstudeerproject staan. Ten tweede zou ik ook dingen op papier moeten gaan zetten voor de bovenbouw en als student voor een 2de graads docenten opleiding is dat buiten mijn straatje. Vandaar dat ik gekozen heb voor een toespitsing op de onderbouw om de diepgang op te zoeken. Tevens kan mijn project wel dienen als *pilot* zodat het eventueel overdraagbaar is naar de bovenbouw.

## Bijlage 2: Exposé over het gekozen onderzoekstype

**Onderzoekstype**

Het feit dat ik in de praktijk aan de slag zou gaan, met een concreet eindproduct ten gevolge, gaf voor mij al een belangrijke indicatie voor het type onderzoek dat ik wilde verrichten. Aangezien we in de opleiding niets hebben meegekregen over onderzoeksmethodiek moest ik eerst zoeken naar de verschillende mogelijkheden van onderzoek waarbinnen mijn afstudeerproject viel. Hiervoor heb ik gebruik gemaakt van het boek *Onderzoeksmethoden* (7de druk) van van Harm 't Hart, Hennie Boeije en Joop Hox (wat overigens ook het boek was dat aangeraden werd als literatuur voor het afstuderen).

Het hierboven genoemde boek omschrijft drie onderzoekstypen en de aspecten die voor ieder onderzoekstype kenmerkend zijn[[48]](#footnote-48). Ik beschrijf kort deze drie onderzoekstypen en zal aangeven welke ik gebruikt heb. Ik zal ook verantwoorden waarom.

**Het fundamentele onderzoek**

Dit soort onderzoek heeft als doel om wetenschappelijke theorieën te ontwikkelen en te toetsen. Deze methode heeft altijd te maken met een kennisprobleem (wat in zekere zin een hiaat is en opgevuld moeten worden met nieuwe kennis). De bedoeling van zo ‘n onderzoek is kennisvermeerdering.

De normen die gehanteerd worden zijn dus ook de wetenschappelijke normen. Dat betekent dat men systematisch en planmatig te werk gaat. Men kiest een onderzoeksmethode, raadpleegt de vakliteratuur en doet wanneer nodig ook praktijkonderzoek volgens de bijbehorende standaarden. Uiteindelijk komt men tot een resultaat en trekt men op basis van deze resultaten bepaalde conclusies. Deze worden vervolgens verwerkt in een rapport en/of gekoppeld aan een generaliserende theorie enz.

**Praktijkgericht niet-wetenschappelijk onderzoek**

Dit is wat men ook wel het ‘allerdaagse’ onderzoek noemt. Men heeft een bepaald probleem en wil vrij snel tot een bepaalde oplossing komen in de vorm van een verandering. Dit type onderzoek is bijvoorbeeld handig voor een organisatie die in korte tijd het roer moet omgooien. Het heeft dan als doel om veranderingen en beslissingen te ondersteunen. De normen die gehanteerd worden zijn vooral gericht op de praktijk en voldoen niet aan de systematische aard van wetenschappelijk onderzoek. Hierdoor is de reikwijdte van zulke onderzoeken erg beperkt en worden deze slechts toegepast in de eigen situatie.

**Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek**

Dit onderzoekstype hangt tussen de bovengenoemde twee in. Deze manier van onderzoeken onderscheidt zich van praktijkgericht niet-wetenschappelijk onderzoek doordat er bij dit soort onderzoek juist wel gebruik gemaakt wordt van wetenschappelijke normen (planmatig, systematisch, heldere documentatie, consistente werkwijze enz.). Dat houdt in dat er een duidelijke onderzoeksmethode gehanteerd wordt; men doet een literatuur onderzoek; men verricht een stevig praktijk onderzoek, vindt resultaten, trekt conclusies en verwerkt dit in een praktijkmodel of eindrapport en/of -product enz.

Het grote verschil met fundamenteel onderzoek is echter (zoals de naam al suggereert) de gerichtheid. Fundamenteel onderzoek heeft een kennisprobleem op te lossen terwijl praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek een praktischere probleemstelling heeft. Daarom is dit soort onderzoek bedoeld om kennis aan te leveren voor het praktijkprobleem (in plaats van ondersteuning zoals wel in een praktijkgericht niet-wetenschappelijk onderzoek gebeurt). Dit is tegelijkertijd te generaliseren (overdraagbaar naar andere probleemsituaties van vergelijkbare orde) vanwege de hantering van de wetenschappelijke normen.

**Verantwoording van het gekozen onderzoekstype**

Ik heb geprobeerd om een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek te verrichten en dat heeft te maken met de volgende criteria:

1. Het doel van een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is om kennis aan te leveren, zodat er beslissingen in de praktijk gemaakt kunnen worden.

Dit ging in mijn geval op omdat ik op een kritische manier kennis wilde opdoen uit de vakliteratuur, welke doorgaans wetenschappelijk of populair wetenschappelijk van aard was. Deze informatie heb ik verwerkt (daar uittreksels van gemaakt) en geordend aangeboden aan de sectie godsdienst zodat zij daaruit keuzes konden maken voor het eindproduct.

2. Richtinggevende spelregels en normen: Praktijk- en wetenschappelijke normen.

Dit ging voor mijn onderzoek op omdat ik een consistente werkwijze heb aanhouden voor zowel mijn literatuur- als mijn praktijk onderzoek (zie hoofdstuk 4 hieronder). Ik heb onderzoeksmethoden gekozen en deze op een consequente wijze toegepast.

3. Rijkwijdte van de uitkomsten: Eigen praktijksituatie en eventueel generalisatie naar andere probleemsituaties.

Tot slot zijn de uitkomsten van mijn onderzoek specifiek voor deze school. Daarmee is de invulling van mijn eindproduct ook erg specifiek en is mijn onderzoek minder wetenschappelijk. De sectie bepaalde immers welke visies op de verschillende componenten van het *framework* in het eindproduct verschenen. Echter is de manier van het oplossen van de probleemstelling wel te generaliseren, i.e. het schrijven van een *framework* om een profiel te krijgen van een godsdienstsectie en curriculum uit te zetten (inclusief werkwijze). In die zin is dat te generaliseren naar andere situaties. Het is eventueel erg goed mogelijk dat de uitkomsten ongeveer hetzelfde uitvallen op scholen en secties met een vergelijkbare context.

## Bijlage 3: De diagnose

**Opbouw van het curriculum**

De huidige opbouw van het curriculum godsdienst in de onderbouw van de CSG Het Streek (locatie Bovenbuurtweg) is opgedeeld in drie jaren met elk jaar een overkoepelend jaarthema (met hier en daar enkele subthema’s). Onder deze thema’s zijn lesmethodeboekjes verdeeld. Elk jaar heeft vier boekjes. De opbouw ziet er als volgt uit:

* Jaar 1: Oude testament (verdeeld in twee thema’s met de twee bijbehorende boekjes).

Thema 1: Hoofdwegen in de Bijbel (over algemene achtergronden van de Bijbel).

1A. De Bijbel, wat is dat voor boek?

1B. Zo leefde men in de tijd van het Oude Testament.

Thema 2: Hoofdwegen in het Oude Testament (over de belangrijkste verhalen).

1C. Wording; de ontstaansgeschiedenis van de aarde en van het volk Israël.

1D. Bevrijding; uittocht uit Egypte en de Tien Geboden.

* Jaar 2: Nieuwe Testament (Een thema met vier bijbehorende boekjes).

Thema: Hoofdwegen in het Nieuwe Testament.

2A. Hoe betrouwbaar is het Nieuwe Testament?

2B. Wie zijn de evangelisten?

2C. Wie is Jezus?

2D. Gelijkenissen.

* Jaar 3: Kerkgeschiedenis (drie thema’s met vier boekjes voor de thema’s).

Thema 1: Kerkgeschiedenis.

3A. Kruispunten (voor de HAVO)/Rotondes (voor VWO, maar met dezelfde onderwerpen als Kruispunten).

3B. Kerken in NL.

Thema 2: Zending.

3C. ‘Zendingsproject’ (een 10 lessen durende lessenreeks over Christelijke zending).

Thema 3: Sekten.

3D. Sekten en stromingen.

**Opmerkingen bij deze indeling**

Hier zien we (naar mijn idee) een klassieke opbouw van een chronologische volgorde van de geschiedenis van de Christenheid. Men begint bij het OT en de schepping in het eerste leerjaar. Vervolgens gaat men over naar het NT in het tweede leerjaar en in het derde leerjaar krijgt met kerkgeschiedenis en verwante christelijke en kerkelijke thema’s. In de bovenbouw krijgt men pas onderwerpen als ethiek, wereldreligies en andere levensbeschouwelijke thema’s en filosofieën. Maar daar wordt dus een stevige kennis van het christelijke geloof verondersteld.

Henk Kuindersma en Siebren Miedema schreven in een essay over de ontwikkeling in het protestants christelijk godsdienstonderwijs in de vorige eeuw over een lesthema indeling uit het boek ‘*leren leidt tot doen*’ (1996) van P. Boersema. Deze indeling staat slechts beschreven in één thema per leerjaar en lijkt opvallend veel op de bovenstaande indeling. De indeling gaat als volgt:

Leerjaar 1: Oude testament

Leerjaar 2: Nieuwe Testament

Leerjaar 3: Kerkgeschiedenis

Leerjaar 4: Sekten en wereldgodsdiensten

Leerjaar 5: Ethiek

We zien opvallende overeenkomsten met de indeling uit het vakleerplan van de CSG Het Streek. Misschien niet zo verwonderlijk aangezien CSG Het Streek locatie Bovenbuurtweg een P.C. school is en Boersema zijn boek schreef voor het P.C. onderwijs in Nederland[[49]](#footnote-49).

## Bijlage 4: Exposé over de componentkeuze van het *Framework*

**Het framework**

Op het moment dat ik dit afstudeerproject aanvaardde ben ik met de contactpersonen van de CHE en de godsdienstsectie van de CSG Het Streek (respectievelijk Roel van Swetselaar, mijn afstudeercoach en Adryan Nijland, mijn opdrachtgever) wezen brainstormen over de inhoud van het *framework*. We kwamen erop uit dat er sowieso iets gezegd moest worden over godsdienstpedagogiek en –didactiek en een visie op het vak maar iets concreets lag nog niet op tafel. Dus besloot ik om wat literatuur te zoeken op dit terrein. In dit proces kwam ik erachter dat ik voornamelijk allerlei vaste ingekleurde modellen tegenkwam (voor bijv. gereformeerd (vrijgemaakt) onderwijs een site als [www.grip-4g.nl](http://www.grip-4g.nl)) of juist hele vage beschrijvingen van hoe een onderwijsaanbod ingekleurd moest worden, waarbij men vooral globale richtlijnen geeft. Uiteindelijk vond ik het model van J.H.H. van den Akker, het curriculaire spinnenweb uit het artikel *Waarom ontwikkel je een curriculum en wat is een curriculum dan?* (2009), welke hij samen met Nienke Nieveen geschreven heeft (en waarbij hij inzichten uit zijn boek ‘*Curriculum perspectives: an introduction*’ (2003) inzet). Daarnaast vond ik dat er specifiek materiaal voor het vak godsdienst noodzakelijk was aangezien juist dit vak in Nederland een erg eigen geschiedenis heeft en de situatie voor het vak godsdienst in ons land erg uniek is (daarmee refereer ik naar de geschiedenis met de antirevolutionairen tijdens de schoolstrijd). Uiteindelijk kwam ik toen uit bij de Handleiding Vakleerplan Godsdienst/ Levensbeschouwing van expertise centrum Hermes. Dit is een handreiking voor secties godsdienst of levensbeschouwing in Nederland die willen nadenken over hun manier van werken en zelf hun eigen vakleerplan willen ontwerpen. Hermes heeft hierin de curriculumtheorie van Van den Akker voor een groot deel overgenomen. Deze heeft hij toe- en aangepast voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. Dat model heeft mij weer geholpen om een specifieke opbouw te formuleren voor het *framework* en vond ik tegelijkertijd het antwoord op mijn tweede deelvraag: *Uit welke componenten moet het framework bestaan wil het voldoen aan de criteria uit de hoofdvraag?*

**Vakleerplanmodellen**

Hieronder zal ik drie benaderingen voor een vakleerplan uiteenzetten. Twee hiervan heb ik zelf gevonden in de literatuur die voor handen was, namelijk die van Jan van den Akker en die van expertisecentrum Hermes (met Taco Visser en Marie Louise Reijn als schrijvers). De derde is van eigen makelij. Welke is gebaseerd op de twee voorgaande modellen (netzoals de tweede weer gebaseerd is op de eerste) en ben ik aan hen schatplichtig. Ik zal aan het einde een uitgebreide verantwoording geven van mijn keuzes en aanpassingen.

**

*1. Jan van den Akker*

Deze onderwijskundige gebruikt voor zijn model het woord ‘leerplan’ (gebaseerd op de definitie van een ene Hilda Taba (1962): ‘*A plan of learning*’). Een term wat voor hem samenvalt met het woord ‘curriculum’. Dit model bestaat uit tien onderdelen, welke volgens hem samenhangen als in een soort spinneweb (zie figuur 1). Visie is daarbij de belangrijkste en daarmee het centrum van zijn model.

*Figuur 1*

Volgens zijn ideaal zouden alle negen andere onderdelen in eerste instantie met de visie verbonden moeten zijn en dan pas met elkaar.

Zo zouden alle onderdelen met elkaar in evenwicht zijn want net als een echt spinnenweb kan er enige rek inzitten als één bepaald onderdeel iets zwaarder benadrukt wordt. Doch is zoiets kwetsbaar genoeg dat het geheel kan breken en in elkaar kan storten als er aan één onderdeel te hard getrokken wordt.

Ik zal nu kort de onderdelen typeren zoals deze in het model van Van den Akker geformuleerd zijn, met de bijbehordende kernvraag.

De tien onderdelen zijn:

1. Visie: Waartoe leren de leerlingen (in een bepaald vak, algemeen onderwijskundig en ten aanzien van pedagogiek en burgerschapsvorming)?
2. Leerdoelen: Waarheen leren de leerlingen (de onderwijsdoelstellingen uitgesplitst op het niveau van kennis, vaardigheden en attituden)?
3. Leerinhoud: Wat leren de leerlingen (niet alleen op hoofdlijnen, maar ook op eindtermenniveau)?
4. Onderwijsleervormen: Hoe leren de leerlingen (formulering van de gevolgde didactieken en de veel gebruikte werkvormen)?
5. Bronnen en materialen: Waarmee leren de leerlingen (de meest gebruikte lesmethoden, ICT-middelen en ander bronnenmateriaal)?
6. Toetsing: Hoe wordt het leren van de leerlingen getoetst (van leerlingcompetenties, kennis, vaardigheden en attituden)?
7. Docentrollen: Hoe is de rol van de leraar bij hun leren (de rol en het competentie- profiel van de docent(e))?
8. Groeperingsvormen: Met wie leren de leerlingen (de ‘partners’ in het onderwijs)?
9. Leeromgeving: Waar leren de leerlingen (plekken waar het onderwijs plaatsvindt)?
10. Tijd: Wanneer leren de leerlingen (de beschikbare onderwijstijd)?[[50]](#footnote-50)

*2. Expertise centrum Hermes*

Taco Visser en Marie Louise Reijn (het expertisecentrum Hermes; de Besturenraad voor christelijk onderwijs) hebben voor het model van het vakleerplan voor het vak godsdienst/levensbeschouwing gebruik gemaakt van het bovenstaande model van Van den Akker. Echter hebben zij deze toegespitst, vanwege de unieke aard van het vak. Dit heeft voornamelijk te maken met de nauwe relatie die het vak heeft met de identiteit van de school (dit hebben zij uitgewerkt in de brochure *Handleiding Vakleerplan Godsdienst/ Levensbeschouwing* (2011)).

Visser en Reijn hebben het vakleerplan model van Van den Akker uitgebreid van tien naar twaalf onderdelen (welke zij componenten noemen). Deze componenten hebben zij onderverdeeld in drie categorieën:

A. Beschrijving van de vakvisie:

1. Visie op het vak G/L (belevingswereld, religieuze- identiteitsontwikkeling van jongeren)
2. Visie op het vak G/L gerelateerd aan de schoolidentiteit (relatie tot de identiteit van de school)
3. Visie op het vak GL gerelateerd aan de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming (godsdienstpedagogische modellen)
4. Vak en sectie G/L in de school (de rol van de sectie binnen de school; Welke andere activiteiten vervullen G/L docenten? Vieringen, schoolpastor, vertrouwenspersoon etc.)

B. Beschrijving van het onderwijsleerproces (deze vloeien noodzakelijker wijs voort uit wat in de bovenstaande categorie geformuleerd is):

1. Doelstellingen vak G/L (wat willen we bereiken bij een leerling?)
2. Leerinhouden vak G/L (welke onderwerpen en thema’s worden behandeld?)
3. Leervormen vak G/L (welk vakdidactisch concept wordt er toegepast?)
4. Leermiddelen en faciliteiten GL (noodzakelijke randvoorwaarden voor de realisatie van de doelstellingen)
5. Toetsing vak G/L en leerlingcompetenties G/L (wat wordt getoetst en hoe wordt dat gedaan?)

C. Beschrijving van randvoorwaardelijke zaken:

1. Organisatie leerlingfeedback G/L (wanneer, hoe vaak en op welke manier leveren leerlingen feedback op het onderwijsaanbod?)
2. Rol en competenties van de docent G/L (wat is het noodzakelijke competentieprofiel van de leraren?)
3. Organisatie G/L (leerplekken, mate van samenwerking van de leerlingen en beschikbare tijd)

*3. Mijn curriculum model*

Het *framework* wat ik wilde ontwerpen is enigszins vergelijkbaar met de modellen hierboven, alleen heb ik deze nog verder aangepast aan de doelstelling van mijn afstudeerproject (namelijk voor de onderbouw van de sectie godsdienst op de CSG Het Streek, locatie Bovenbuurtweg). Het gaat hierbij om een toespitsing op de onderbouw en een focus op het curriculum zelf (i.e. het onderwijsaanbod). Hierdoor valt bijv. compontent vier (rol van de sectie binnen de school) van Reijn en Visser al weg.

Aan de hand van het model van Reijn en Visser heb ik tien componenten geformuleerd welke weer onderverdeeld zijn in deelaspecten (deze zal ik naderhand toelichten):

1. Worldview
2. Wereldbeeld
3. Wat belijden we als sectie over:
4. God
5. Mens
6. Wereld
7. Resonantie van het wereldbeeld in het curriculum
8. Schoolidentiteit
9. Godsdienstige grondslag van de school
10. Resonantie van de vaksectie tot de schoolidentiteit (differentiatie of convergentie)
11. Godsdienstige achtergrond van de doelgroep van de school (dat is: de leerlingen die les krijgen en hun ouders)
12. Curriculum
13. Inhoud van het curriculum
14. Opbouw van het curriculum
15. Godsdienstpedagogiek
16. Godsdienstpedagogische model(len) voor het nieuwe curriculum
17. Resonantie van godsdienstpedagogische model(len) in het curriculum
18. Religieuze vorming
19. Morele vorming
20. Leerlingcompetenties
21. Vak specifieke competenties (welke vaardigheden leert de leerling die uniek zijn voor het vak godsdienst?)
22. Niet-vakspecifieke competenties (welke vaardigheden leert de leerlingen die ook bij andere vakken aangeleerd worden?)
23. Burgerschaps-/morele competenties
24. Weerslag van de competenties in meetbare eindtermen
25. Toetsing van competenties
26. Godsdienstdidactiek
27. Leertheorieën
28. Soort(en) didactiek
29. Leer- en werkvormen
30. Toetsing (schriftelijk, digitaal, projectmatig, alternatieve toetsvormen)
31. Resonantie van leertheoretische- en didactische model(len) in het curriculum
32. Leermiddelen
33. Lesmethoden
34. Bibliotheek (boeken, tijdschriften en kranten)
35. Mediatheek/computers
36. Internet database of bronnenlijst
37. Magister (of dergelijke programma’s)
38. Rol van docent
39. Rol van de docent godsdienst in het leerproces
40. Competenties van een docent godsdienst
41. Resonantie van het wereldbeeld bij de docent godsdienst
42. Resonantie van godsdienstpedagogische model(len) bij de docent godsdienst
43. Resonantie van leertheoretische- en didactische model(len) bij de docent godsdienst.
44. Feedback
45. Bronnen van feedback (docent, sectie en leerling)
46. Vormen van feedback (mondeling, schriftelijk, digitaal)
47. Momenten van feedback
48. Organisatie
49. Uitgaven
50. Productie en distributie van lesmethoden
51. Opbouw/lay-out van lesmethoden
52. Uren
53. Uniformiteit van het vak godsdienst

**Verantwoording van componentkeuze**

Met het oog op het doel van mijn project heb ik de volgende aanpassingen gemaakt:

1. Het eerste component van Reijn en Visser, visie op het vak G/L, heb ik omgezet naar *worldview*. De inhoud van deze component heb ik ook aangepast en uitgebreid. Eerst bevatte dit slechts de beschrijving van de religieuze en identiteitsontwikkeling van jongeren en een beschrijving van de jeugdcultuur van vandaag. Ik wil daar niets aan afdoen, maar ik vind het ook noodzakelijk om als sectie ook te beschrijven wat er gedacht wordt over zaken als God, mens en wereld. Als in klas twee het Nieuwe Testament behandeld wordt en daar wordt geleerd dat Jezus God is, dan hebben we vooronderstellingen over wie Jezus en God is. Dan moet zoiets wel verantwoord worden richting de partijen (ouders, leerlingen enz.) die dit niet geloven maar hier wel vragen over hebben. Dit is een punt op inhoudelijk gebied. Het beschrijven van wat men belijdt kan ook effect hebben op pedagogisch vlak. Als we een negatief (zondig) beeld van de mens formuleren (wat doorgaans het geval is binnen het Christendom) gaan we niet de pedagogische theorie van Montessori toepassen die uitgaat van de intrinsieke neiging in de mens om te willen leren (wat een positief beeld van de mens weergeeft). Zo heeft een bepaald wereldbeeld invloed op alle andere zaken die daar uit voortvloeien. Daarom is het mijns inziens zeer relevant om deze zaken te formuleren.
2. Het tweede component is nagenoeg hetzelfde gebleven, alleen zijn er bij mij deelcomponenten aan toegevoegd die voor zich spreken.
3. Het derde component is nu curriculum geworden, waarbinnen het leerproces van de leerlingen en de opbouw van het curriculum beschreven staat. In principe is dit vrijwel hetzelfde als component 6 van Reijn en Visser.
4. In mijn *framework* is het vierde component van Reijn en Visser weggevallen (vanwege de nadruk op het curriculum zelf). Deze heeft plaats gemaakt voor godsdienstpedagogiek. Ik denk zelf dat een docent in eerst instantie een pedagoog is. Hierbij ga je van de vooronderstelling uit dat een leerling in staat is om te leren. Zonder deze voorstelling kan iets als didactiek niet eens plaatsvinden. Vandaar dat ik eerst iets wil formuleren over onze pedagogische zienswijzen en doeleinden alvorens we verder gaan over didactiek en competenties. Hierin wil ik beschrijven wat we met het curriculum uiteindelijk willen bereiken bij de leerlingen. Verder vond ik dat toetsing hierin een belangrijke plaats inneemt en daarom heb ik deze ingedeeld bij dit component. Tot slot wil ik dit component koppelen aan de leerlingcompetenties G/L van Swetselaar en Visser (Woerden 2011).
5. Het vijfde component is ongeveer hetzelfde gebleven als die van Reijn en Visser, alleen wil ik de doelstellingen voor het vak godsdienst omzetten naar leerlingcompetenties. Dit omdat leerlingcompetenties mijns inziens genoeg kunnen zeggen over de doelstellingen van het vak godsdienst (namelijk er voor zorgen dat leerlingen bepaalde eindkwalifaties halen op verschillende terreinen van het vak). Als we spreken over leerlingcompetenties geven we daarbij impliciet aan dat we met competentiegericht onderwijs willen gaan werken.
6. Het zesde component is nagenoeg hetzelfde als die van component 7 van het model van Reijn en Visser, alleen heb ik deze een aantal deelcomponenten gegeven.
7. Het zevende component is helemaal hetzelfde gebleven als die van component 8 van het model van Reijn en Visser.
8. Het achtste component is wederom hetzelfde gebleven als component 11 van het model van Reijn en Visser (component 9, toetsing, valt weg omdat ik deze heb onderverdeeld bij component 4 van mijn model). Ik heb echter gekozen voor het uitbouwen van deelcomponenten en ik heb met het oog op het open protestantse/Christelijke karakter van de CSG Het Streek ervoor gekozen om ook te kijken naar de resonantie van de verschillende onderwijskundige ideeën en modellen bij de docent (dat houdt concreet in: in hoeverre heeft een docent op de CSG Het Streek de vrijheid om af te wijken van het afgesprokene; de metafoor van resoneren verwijst ook naar in hoeverre iets de klank overneemt van de geluidsbron).
9. Het negende component is hetzelfde als component 10 van het model van Reijn en Visser en ook deze heb ik uitgebouwd met deelcomponenten.
10. Het tiende component is nagenoeg hetzelfde als component 12 van het model van Reijn en Visser, alleen heb ik deze aangepast naar de situatie zoals dat gaat in de onderbouw van het vak godsdienst op de CSG Het Streek (locatie Bovenbuurtweg). Dit heb ik gedaan door middel van de ervaring die ik in cursusjaar 2011/2012 heb opgedaan in mijn LIO-stage op Het Streek.

## Bijlage 5: Voorbeeld van een hand-out

**Hand-out - workshop 2: Attitude**

**1) Attitude**

‘Attitude’ betekent ‘houding’ en staat voor onze houding als godsdienstdocenten richting de leerlingen die les krijgen van ons.

Deze vertaalt zich naar twee zaken:

1. Godsdienstpedagogiek, wat het doel bepaalt waartoe wij lesgeven, maar ook middelen aanreikt voor de informele omgang en bepaalt het het schoolklimaat.
2. Godsdienstdidactiek, wat de middelen bepaalt waartoe wij lesgeven. Deze komen voornamelijk terug in de methode en de houding in de formele omgang.

**2) Leerlingenprofielen**

1. Kerkelijke leerling
2. Seculiere/randkerkelijke leerling
3. Moslim leerling

Belang hiervan: Erkenning van de pluriformiteit. Een hoge heterogeniteit belemmert echter de efficiëntie van pedagogiek. Men kan moeilijk recht doen aan alle profielen. Hier zit een spanning en er moet een keuze gemaakt worden.

**3) Component 3: Godsdienstpedagogiek**

1. Pedagogische klimaten (Wim ter Horst):

Schuilkelder Oase

Ontmoetingscentrum Actiecentrum

2. Pedagogische doelen (Michael Grimmit):

1. *Learning in religion*
2. *Learning about religion*
3. *Learning from religion*

Later:

1. *Learning for religion*

**4) Component 6: Godsdienstdidactiek**

1. Model van Bert Roebben:

Standaard didactisch stappenplan:

1. Diagnostisering
2. Socialisering
3. Elementarisering
4. Communicatie
5. Verlangzaming

Roebbens toevoeging:

1. Toe-eigening
2. Menswording

2. Model van de handreiking godsdienst/levensbeschouwing als examenvak (2006):

1. Religieuze gevoeligheid ontwikkelen

In gemengde volgorde

1. Persoonlijke waarden opsporen
2. Oriënteren op gemeenschappen en bronnen
3. Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren
4. Ethisch en levensbeschouwelijk handelen

**5) Component 8: Rol van de docent**

Rollen van de docent

1. Getuige
2. Specialist
3. Moderator

Komt godsdienstpedagogiek en –didactiek alleen terug in de methodes of vraagt dit ook een bewuste en actieve houding van de docent?

*Toevoeging aan het model van de handreiking godsdienst/levensbeschouwing als examenvak (2006)*

**Vakspecifieke vaardigheden**

Onderzoeksmatige, argumentatieve, communicatieve en praktische vaardigheden.

**Beelden van mens, wereld en God**

Impliciete en expliciete opvattingen, overtuigingen, begrippen en theorieën op basis van bronnen en waarneming. Verschillende levensbeschouwingen en godsdienstige tradities worden onderscheiden.

**Ervaring en godsdienst**

Wat ervaren en beleven mensen? Bijvoorbeeld afhankelijkheid en vrijheid; gebrokenheid en geborgenheid; onthechting en zelfwording, verplichting en verwachting etc.

Hoe is de verhouding tussen ervaring en openbaring?

**Verbeelding en esthetiek**

De uitdrukking van levensbeschouwing en godsdienst in expressievormen als verhalen, rituelen, feesten, symbolen en kunst.

Gericht op op het beleven en oproepen van ervaringen en stemmingen.

**Moreel handelen en ethiek**

Beschrijving van, reflectie op en verantwoording van moraal. Bezinning op goed en kwaad, op grond van een gekozen godsdienstige levensbeschouwelijke visie.

**Sociale omgang en gemeenschapsvorming**

De gemeenschap als sociaal verband dat berust op affectieve relaties (sociale omgang).

De gemeenschap als instituut met verbanden, functies en structuren, ook geplaatst in een historische context (gemeenschapsvorming).

## Bijlage 6: Voorbeeld van een werkblad

**Werkblad – Workshop 3: Competenties**

**Interactie 1 –Leerlingcompetenties**

* Sluiten de leerlingcompetenties niet aan bij de **speerpunten** uit het huidige vakleerplan?
* Ontbreken er competenties (of eindkwalificaties)?
* Welke competenties verdienen de nadruk op CSG Het Streek?

1. Enige aanvullingen op de leerlingcompetenties van de handreiking of zijn een aantal overbodig? Noem zowel leerlingcompetenties als eventueel een eindkwalificaties.

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

2. Welke leerlingcompetenties verdienen de nadruk in de GD lessen in de onderbouw van CSG Het Streek?

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

**Interactie 2 – Eindkwalificaties**

* Hoe willen we de eindkwalificaties beschrijven?
  + Rechtstreeks overhevelen vanuit de Handreiking of meer toespitsen?
  + Globaal of met concrete gedragsindicatoren?
  + Basishandelingen van Bulckens?

1. Wat is volgens jou de beste manier om de eindkwalificaties te beschrijven?

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

2. Op welke manier zouden de eindkwalificaties het beste getoetst kunnen worden?

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

**Interactie 3 –Docentencompetenties**

* Is de lijst van 7 competenties niet te seculier?
* Toespitsing op het vak godsdienst en de school: CSG Het Streek

1. Enige aanvullingen op de docentencompetenties op het gebied van Godsdienst?

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………………………

2. Welke docentencompetenties verdienen de nadruk op een school als CSG Het Streek?  
……………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

## Bijlage 7: Verantwoording van de componentindeling

Hieronder geef ik een verantwoording van de indeling waarin ik de componenten van het *framework* indeel voor de workshops:

1. De verschillende componenten zijn verdeeld onder 4 thema’s: visie, attitude, competenties en curriculum.

* Visie: Dit thema behandelt de koers die men in beginsel wil aannemen voor het onderwijs. Hieruit vloeit de rest voort.
* Attitude: Dit thema behandelt de houding die de docent heeft tegenover de leerling, leerstof en zijn eigen rol in het leerproces van de leerling.
* Competenties: Dit thema behandelt de criteria waaraan de docent moet voldoen, als hij/zij wil werken in de sectie. Tevens worden de doelstellingen geformuleerd voor de leerlingen, welke behaald moeten worden aan het einde van het curriculum.
* Curriculum: Dit thema behandelt de inhoud en opbouw van het lesaanbod, de leermiddelen die daarbij gebruikt worden en de wijze waarop feedback gegeven kan worden op het gehele curriculum.

1. Component 8, de rol van de docent, komt in drie workshops terug. Dat komt omdat de rol van de docent steeds terug komt in hoe hij/zij staat tegenover een bepaalde visie (hoe hij/zij deze resoneert) op deze componenten. Het leek mij daarom beter om dit component op te splitsen in de deelcomponenten en de deelcomponenten te behandelen bij het desbetreffende thema.
2. Component 10, organisatie, komt niet terug in de workshops. Dit komt omdat lang niet elke docent inzage heeft op deelcomponenten daarvan en omdat dit component zeer praktisch van aard is. Dit valt beter door te spreken met de bijbehorende verantwoordelijke (bijv. de kosten bij de penningmeester, de distributie van de lesmethodes bij de redacteurs enz.).

## Bijlage 8: Casus over jongeren en *worldview*

**Inleiding**

Uit eigen ervaring wil ik spreken over een opdracht die ik aan de leerlingen gaf toen ik stagiaire was in mijn tweede jaar (cursusjaar 2010/2011). Met een vragenlijst moesten zij hun eigen geloof en wereldbeeld formuleren. Dit was destijds op een protestants Christelijke school (Het Griftland in Soest). Een grote minderheid was kerkelijk en veruit de meeste leerlingen hadden een seculiere achtergrond. Ik schrok van de onsamenhangendheid van wat vele leerlingen geloofden.

**Casus**

Van de 28 leerlingen was er 1 die niet geloofde in een leven na de dood en op zich wel een consistent atheïstische *worldview* had. Er waren een aantal kerkelijke Christelijke leerlingen die ook een consistent Christelijk wereldbeeld en geloof hadden. Daarna zag ik dat de meeste andere (vaak randkerkelijke of seculiere) leerlingen wel geloofden in een leven na de dood en een soort hemel-achtige plek. Deze leerlingen geloofden meestal ook niet in een persoonlijke God maar meer in een soort oerkracht, terwijl onder die groep leerlingen het geloof in engelen en geesten wel populair was. Ik kwam een leerling tegen die wel in Jezus en in God geloofde maar tegelijkertijd ook in de reïncarnatie zoals deze in het Hindoeïsme en in het Boeddhisme geleerd wordt. Verder waren de kerkelijke leerlingen wel gelovig en hielden vast aan het monotheïsme. Velen van hen ontkenden bijv. de godheid van Jezus en zagen Hem meer als een goede morele leraar. Als klap op de vuurpijl was er zelfs één leerling, met een seculiere achtergrond, die op zich de Christelijke moraal erg goed vond (goed zijn voor je naaste, voor hen zorgen als ze het slecht hebben en dingen ontberen enz.) maar dat combineerde met een reïncarnatiegedachte en vervolgens geloofde in ‘Eywa’ (een onpersoonlijke oerkracht van de natuur, die alles met elkaar in verbinding stelde zoals die alleen in de hollywood blockbuster *Avatar* uit 2009 voorkomt).

Deze opdracht had ik destijds niet zo zeer bedoeld om voor mijzelf een indicatie te krijgen van wat het wereldbeeld en geloof van leerlingen is. Veel eerder was het mijn doel om leerlingen zelf over geloof te laten nadenken. Toch geeft dit wel een goed beeld weer van hoe grillig het wereldbeeldspectrum is bij deze leerlingen.

## Bijlage 9: Ontmaskering van de ‘neutrale school’

**De liberaal/humanistische oplossing (*neutral school*)**

De consistentie van het geloof en *worldview* bij de leerlingen is weg en een klassiek christelijk wereldbeeld vind je nog maar bij zeer weinig (kerkelijke) leerlingen terug. Het zijn geen vaste waarheidsuitspraken maar meer vage componenten met enige christelijke rudimenten (zie bijlage 8).

Dit geeft dus duidelijk aan dat we in een post-christelijke samenleving zitten waarbij de Christelijke normen en waarden steeds meer aan kracht inboeten en minder invloed krijgen[[51]](#footnote-51).

Persoonlijk (als aanstaande leraar godsdienst/levensbeschouwing) vind ik dit een zorgelijke ontwikkeling en het maakt de taak van het opvoeden van deze leerlingen er niet makkelijker op.

Deze postmoderne focus op het individu zorgt ervoor dat er een grotere diversiteit is tussen de leerlingen die samen met elkaar in één klas zitten. Deze heterogeniteit is opvoedkundig gezien erg lastig om te behappen[[52]](#footnote-52) en zeker op christelijke scholen. Want hoe kun je recht doen aan de kerkelijke leerling, die op een christelijke school is gezet omdat juist de ouders christelijk onderwijs willen voor hun kind. Zij willen doorgaans dat de school een verlengstuk is van hun christelijke opvoeding en dat deze school ook in geloofsopzicht richtinggevend kan zijn voor de levens van deze leerlingen. Dit staat uiteraard op gespannen voet met de populatie van niet-kerkelijke leerlingen op Christelijke scholen die daar vaak aanwezig zijn vanwege de kwaliteit van het onderwijs of omdat andere scholen minder goed bereikbaar zijn. Er zijn vele seculiere onderwijskundigen[[53]](#footnote-53) die zeggen dat daarom het geloof naar de marge gedrukt moet worden, zelfs op deze Christelijke scholen! Dit moeten deze scholen doen vanwege de wetgeving rondom godsdienstvrijheid, dus mogen deze Christelijke scholen de seculiere leerlingen niet ‘indoctrineren’[[54]](#footnote-54). De autonomie van de leerlingen om zelf te mogen kiezen welke *worldview* of welk geloof ze aanhangen, staat bij deze onderwijskundigen centraal. Onder autonomie verstaan zij dan ook: “Autonomie is de vrije keuze om onze belangrijkste doelen zelf te kiezen, in plaats van deze te laten bepalen door tradities, religies en andermans denominatie, welke allemaal sociale beperkingen zijn.”[[55]](#footnote-55)

Religie zorgt dus voor een hindering in de ontwikkeling van iemands autonomie en is dus bij deze definitie fout. Vandaar dat deze onderwijskundigen de oplossing voorstaan om scholen religieus neutraal te maken[[56]](#footnote-56). Dat houdt in dat er binnen de scholen formeel geen aandacht zou moeten worden besteedt aan religieuze handelingen en verwijzingen en dat bij de lessen godsdienst of levensbeschouwing elke religie (Christendom, Islam, Hindoeïsme enz.) of seculier geloofsysteem (Marxisme, Humanisme enz.) op een beschouwelijke, neutrale en op een zo objectief mogelijke manier behandeld wordt[[57]](#footnote-57). Deze aanpak oogt op het eerste gezicht neutraal en dat heeft er ook voor gezorgt dat veel confessionele scholen in Nederland deze aanpak hebben overgenomen. Zo wordt het Christelijke geloof aangelengd met een dikke toevoeging van het liberaal-humanisme, waardoor er slechts nog de Christelijke normen, waarden en deugden en moraal geleerd wordt maar waarbij de waarheidsclaims onder de mat terecht komen. Natuurlijk zijn er ook praktische zaken waar Christelijke scholen mee te kampen hebben waardoor de identiteit afgezwakt wordt. I.e. een gebrek aan Christelijk belijdende docenten[[58]](#footnote-58) (die niet in staat zijn de Christelijke identiteit van de school uit te dragen) en een schaalvergroting van de scholen[[59]](#footnote-59) vanwege bezuinigingen van de kant van de overheid (waardoor er meer leerlingen binnen moeten stromen om rond te komen, wat zorgt voor een minder strikt aannamebeleid). Al zijn deze laatste twee genoemde factoren van minder groot belang voor onze analyse, toch spelen ze wel een rol. Het feit is wel dat door een samenhang van al deze ontwikkelingen de confessionele identiteit van Christelijke scholen van vandaag nog maar en echo is van wat het vroeger was.

**Weerlegging van de ‘neutral school’**

Maar is een religieus neutrale school dan de oplossing? Mijns inziens is dat allerminst de oplossing en het begrip *worldview* speelt bij mij hierin een belangrijke rol.

Als we kijken naar de aanpak van de neutrale school dan zien we dat volgens dat model alle religies en seculiere geloofsystemen als gelijkwaardig behandeld zouden moeten worden, waarbij geen geloofsysteem als waarheid wordt aangeduid. Dit wordt puur gedaan om het ideaal van de menselijke autonomie te beschermen. Nu is zo’n benadering wel religieus neutraal maar niet *worldview* neutraal. Het is namelijk onmogelijk om voor honderd procent neutraal te zijn binnen het onderwijs. Zodra jij als persoon voor de klas staat, heb jij jouw voor ingenomen aannames (en natuurlijk ook je eigen mening) die je altijd bij je draagt en waardoor jij als docent de realiteit bekijkt. Elke keuze in het aangeboden curriculum is subjectief en wordt bepaald door wat jij belangrijk vindt. Elke terechtwijzing die jij doet als docent wordt bepaald door wat jij afkeurenswaardig vindt. Dit wordt ook wel het ‘*hidden curriculum*’ genoemd[[60]](#footnote-60).

Daarnaast is de benadering om alle religies en geloofsystemen als gelijkwaardig te beschouwen ook niet waardevrij. Vaak komt dit voort uit het feit dat men zegt dat religies en dergelijken waarheidsclaims doen en het niet weten welke religie waar is, dus zijn ze allemaal gelijk voor elkaar. Dit is in wezen een foutieve gedachte omdat dit een benadering is wat voorkomt vanuit een liberaal-humanistische *worldview*, dus ligt er een bevooroordeelde aanname ten grondslag van deze benadering. Dit laat zich zien in deze manier van lesgeven. Als jij als godsdienst-/levensbeschouwing docent aan jouw leerlingen leert dat alle religies en denk- en geloofsystemen aan elkaar gelijk zijn en elke waarheidsclaim van deze systemen verwerpt, dan ben je al bezig met onbewuste beïnvloeding. Bij bijv. het Christendom is het een centrale waarheidsclaim dat God bestaat en dat Hij in het centrum staat van het Universum, wat Hij zelf gemaakt heeft. Als je dan onder het mom van neutraliteit gaat doen alsof Hij er niet is, ben je onbewust bezig een *worldview* over te brengen wat in wezen atheïstisch is. Dit is precies hetzelfde als je in een restaurant, naast vleesgerechten, ook vegetarische gerechten op het menu hebt staan. Vegetariërs vinden het verkeerd om vlees te eten, dat is voor hen een gegeven, maar impliciet geef je ze ongelijk in hun gedachtegoed omdat je ook gerechten aanbied waarbij wel vlees gebruikt wordt in de bereiding. Terug naar de godsdienst-/levensbeschouwelijke docent. Je houdt er dus wel rekening mee dat er mensen bestaan die geloven in een God en Hem ervaren als een realiteit maar door jouw neutrale beschouwing daarvan geef je ze, impliciet, ongelijk[[61]](#footnote-61).

Het ideaal van de autonomie en zelfontplooiing van de mens is ook al een idee wat niet waardevrij en neutraal is en wat eigenlijk voortkomt uit het Verlichtingsdenken dat tegenwoordig onderdeel is van een humanistisch wereldbeeld. Zo zien we dat vele aanbevelingen die uit de liberaal-humanistische hoek komen, waarvan gezegd wordt dat ze neutraal zijn, helemaal niet neutraal blijken te zijn[[62]](#footnote-62).

De effecten van deze manier van onderwijs geven zijn ook vergaand. Het ideaal van de aanbevelers van de ‘neutrale school’ is om leerlingen zo min mogelijk te belemmeren in hun ontwikkeling en het bevooroordelen van een bepaalde *worldview* zodat ze uiteindelijk zelf onbevangen kunnen kiezen welk geloof of *worldview* ze gaan aanhangen. Echter de consequenties van zo’n houding zorgt ervoor dat ze een hele reeks aan verschillende soorten religies en geloof- en denksystemen voor hun kiezen krijgen, die ook nog eens allemaal gelijk aan elkaar zijn, waarvan er verwacht wordt dat ze ooit eens een keer moeten kiezen tussen één van die verschillende *worldviews*. Ben je dan niet eigenlijk bezig om je leerlingen te veranderen in morele relativisten (want ze hebben toch meegekregen dat alle *worldviews* gelijkwaardig zijn) voor wie het niet uit maakt wat voor *worldview* ze aanhangen[[63]](#footnote-63). Eigenlijk heb je ze al wel van te voren beïnvloed en gevormd binnen een impliciet liberaal-humanistisch wereldbeeld. En in het ergste geval scheelt het ze die hele keus niet eens meer[[64]](#footnote-64).

**De christelijke oplossing**

We hebben gezien dat een ‘religievrije’ school absoluut niet neutraal is als het gaat om *worldview.* Daarom denk ik dat Christelijk onderwijs bij lange na niet is afgeschreven. Sterker nog, dat het daardoor ook beter is om een Christelijke *worldview* binnen scholen en in het gehele curriculum expliciet te maken. Alleen dan kun je recht doen aan de kerkelijke leerling.

Men kan zich dan gaan afvragen of je niet bezig ben om de niet kerkelijke leerling te indoctrineren. Dit is een hele wezenlijke en terechte vraag, ware het niet dat we met zo’n aanpak eigenlijk helemaal indoctrineren. De Dikke Van Dale zegt over deze term: Indoctrinatie is “systematische beïnvloeding met het doel eigen ideeën kritiekloos te laten aanvaarden[[65]](#footnote-65)”. De crux zit hem hier in het ‘kritiekloos aanvaarden van ideeën’. Als we onze Christelijke *worldview* vooronderstellingen duidelijk kenbaar maken, weet de leerling ook dat een bepaald idee of een bepaalde mening typisch Christelijk is en dat het bij die *worldview* hoort. Hierdoor kan een leerling veel beter leren differentiëren tussen verschillende *worldviews* dan als er een carrousel aan religies en geloof- en denksystemen objectief behandeld worden en waarbij de docent zijn of haar eigen standpunt onder stoelen of banken schuift onder het mom van neutraliteit. Sterker nog, ik denk dat deze neutraliteit veel schadelijker is vanwege de onbewuste beïnvloeding! Je kan niet niet-beïnvloeden! Hoe hard je ook probeert. Als we dan onze *worldview* expliciet maken hoef je ook niet bang te zijn voor onbewuste beïnvloeding, omdat je op dat moment aanvaardt dat je als docent binnen een schoolcontext altijd bezig bent met beïnvloeding. Het expliciet maken van je standpunten kan daarom juist een bevrijding zijn en een opening met zich meebrengen zodat een dialoog geopend kan worden.

We mogen de leerlingen een duidelijk expliciet Christelijk wereldbeeld doorgeven. Een geloof en een *worldview* dat coherent en consistent is (in ieder geval meer dan het seculiere libare humanisme)[[66]](#footnote-66). Een geloof dat leeft en laat leven. Wat wordt geleefd en uitgedragen door docenten. Wat niet door de school stormt maar door de school ademt[[67]](#footnote-67). Leerlingen in deze geseculariseerde en multiculturele samenleving hebben vaak geen vast gedefiniëerd wereldbeeld maar eentje die bij elkaar geraapt is door allerlei invloeden en die vaak individualistisch en onverantwoordelijk van aard is, net als de postmoderne samenleving dat is[[68]](#footnote-68). Een Christelijk wereldbeeld, wat een nadruk legt op waarheid, liefde, begrip en het dienen van anderen zou op deze manier een hele andere invloed hebben op deze leerlingen[[69]](#footnote-69).

Bijlage 10: Concepten voor een opmaak van een worldview*[[70]](#footnote-70)*

**Inleiding**

Hieronder zet ik een aantal *worldview*concepten uiteen waar ik op gestuit ben door het lezen van de literatuur. Elk van deze concepten heeft een bepaalde definitie van een *worldview* en deze verschillen soms significant van elkaar.

Deze concepten heb ik zelf ook gebruikt voor mijn eigen *worldview*concept voor het gebruik in het onderwijs.

*James W. Sire (1933)*

Volgens Sire geeft een *worldview* (volgens zijn definitie in paragraaf 1.2 van dit verslag) antwoord op de volgende 5 vragen:

1. Wat is de primaire werkelijkheid?

Wat is ‘waar’ betreffende de werkelijkheid zelf? Hierbij kan men vragen stellen over ‘God’ of ‘goden’ en de gehele kosmos, het transcendente en het immanente enz. Of over hoe deze tot stand is gekomen (schepping volgens de Abrahamitische godsdiensten, evolutie volgens het naturalisme/darwinisme).

1. Wie is de mens?

Is hij het beeld van God (Jodendom/Christendom) of slechts een zeer verfijnde organische machine die, door middel van evolutie (en dus toeval), een hoge mate van intelligentie heeft gekregen (naturalisme/darwinisme) of is hij een slapende godheid (volgens sommige New-Age stromingen)?

1. Wat gebeurt er als de mens sterft?

Hij houdt op te bestaan (naturalisme); Ontvangt een plaats in het paradijs als hij/zij meer goede daden dan slechte daden heeft gedaan (Islam); Reïncarneert in een ander organisme tenzij hij een staat van verlichting bereikt (Boeddhisme/Hindoeïsme).

1. Wat is de basis van goed en kwaad?

De aard van God zelf (Abrahamitische godsdiensten); Er is geen basis voor goed en kwaad in de natuur, onze moraliteit is een gevolg van blinde natuurlijke processen (naturalisme).

1. Wat is de betekenis van de geschiedenis?

De geschiedenis is het voertuig van Gods heilsplan, wat zijn climax vond in het leven en sterven van Christus (Christendom); De geschiedenis is de vonk van de mensheid die door middel van ‘*survival of the fittest*’ boven andere organismen is uitgestegen en zich nu verder ontwikkelt door technologische vooruitgang (naturalisme); Een klassenstrijd tussen verschillende groepen in de samenleving (marxisme).

Zo zien we dat er vanuit elke *worldview* verschillende antwoorden luiden op deze vragen, afhankelijk van onze vooronderstellingen. Op deze manier kan men een beeld krijgen van de lens waardoor een persoon tegen zijn wereld aankijkt[[71]](#footnote-71).

*Kenneth Samples*

Ook hij heeft een *worldview* model, wat redelijk verwant is aan die van Sire. Er worden voornamelijk dingen genoemd die cognitief van aard zijn. Hij vergelijkt verschillende *worldviews* met elkaar door middel van zes criteria (de volgende criteria worden met elkaar vergeleken door middel van respectievelijk een Christelijk, naturalistisch/modernistisch en een postmodern/relativistisch wereldbeeld)[[72]](#footnote-72):

1. God (Persoonlijk God als Schepper, onderhouder en vader van de wereld en de mens; geen godheden bestaan; we weten niet of er godheden bestaan).
2. Wereld/werkelijkheid (gemaakt vanuit niets, door een God; of door een voor de mens nog onbekende oorzaak, alleen buiten de zichtbare en waarneembare werkelijkheid bestaat niets; of men is agnost hierin en vind die vraag niet relevant).
3. Kennis (Ware kennis, waarheid, komt altijd van God; kennis komt door het beoefenen van de wetenshappelijke methode; Waarheid bestaat niet, kennis is subjectief en waarneming is altijd interpretatie).
4. Ethiek (Goed en kwaad is bepaald door de aard van God; moraal komt van de overlevingsdriften van de mens, in het evolutionaire proces; goed en kwaad worden bepaald door factoren als tijd, plaats en cultuur en zijn relatief)
5. Mens (De mens is een geschapen beeld van God en is gevallen door zijn opstand tegen God; de mens is slechts een hoger geëvalueerde primaat; het concept mens is al verdacht en een product van deze tijd, plaats en cultuur).
6. Geschiedenis (Geschiedenis is linear, maar is niet waardevrij. Het is een heilsgeschiedenis (vgl. Schepping, zondeval, verlossing, vernieuwing[[73]](#footnote-73)); voort- gedreven door natuurlijke processen en bevorderd zich met technologische vooruitgang; spreken van historische vooruitgang is een modernistische notie en is ook relatief aan wat men vooruitgang wil noemen).

*Walsh & Middleton*[[74]](#footnote-74)

Ook zij hebben een aantal vragen, welke beantwoordt dienen te worden om iemands *worldview* te formuleren. Zij formuleren vier *worldview*-vragen:

1. Wie ben ik? (De aard, natuur of wezen van de mens; doel of taak in zijn/haar leven; Wie is de mens?)
2. Waar ben ik? (De aard, samenstelling van de wereld/universum/werkelijkheid waarin de mens leeft; wat is echt?)
3. Wat is er mis? (Het vooraanstaande probleem of obstakel, waardoor de mens niet in zijn behoeftes vervult wordt. Waar komt het kwaad in de wereld vandaan?)
4. Wat is de oplossing? (Het antwoord op drie bepaald het antwoord op vraag vier, oftewel: Hoe wordt het probleem opgelost?)

Volgens hen heeft een *worldview* ook een aantal functies. De drie voornaamste functies die zij zien zijn: waarneming: het biedt een kijk op de werkelijkheid, interpretatie: het biedt een model waardoor de waarnemingen van de werkelijkheid bezien zouden moeten worden, oriëntatie: het biedt levensoriënterende koers voor de mens. Een belangrijk verschil met Sires model is dat bij Welsh en Middleton niet gezocht wordt naar een puur theoretisch model (ratio) maar ook interpretatie en oriëntatie een rol spelen (iets wat impliceert dat het ook meer een zaak van het hart is).

Tot slot willen zij ook benadrukken dat een *worldview* niet een statisch geheel is maar open moet staan (de corrigerende factor) voor onder andere realisme (doet mijn *worldview* wel recht aan de werkelijkheid, zoals ik deze bezie?) en coherentie (hangen de verschillende onderdelen van mijn *worldview* wel samen of spreken ze elkaar soms tegen?). Dit om te voorkomen dat een *worldview* vervormt tot een ideologie waardoor elke vorm van corrigering onmogelijk geworden is.

*Paul G. Hiebert (1932 – 2006)*

Hij was een cultureel antroploog en theoloog (vooral missioloog) aan de Trinity Evangelical Divinity School in Chicago en combineerde deze twee disciplines om een model te bedenken voor het formuleren van een *worldview*. Bij Hiebert’s model gaat men wederom uit van allerlei aannames die een mens heeft betreffende de werkelijkheid.

Volgens Hiebert zijn er drie soorten aannames[[75]](#footnote-75):

1. Cognitieve:  
   Bestaat uit datgene wat men als waarheid aanneemt over de werkelijkheid. Dit gaat dan over dingen als materie, geesten, God of goden, parallelle universums enz.; Opvattingen over tijd: lineair, cyclish enz.; en opvattingen over gezag (democratisch of hiërarchisch denken of heeft de religieuze leider de meeste macht of is dat de wereldijke leider) en logica (verlichtingsdenken of pre-verlichting enz.).
2. Affectieve:

Dat heeft betrekking tot esthetica (welke muziek, mode of kunst is mooi?); maar ook over hoe men in het leven staat (nuchter, sociaal controlerend, competatief).

1. Evaluatieve:

Wat zijn de standaarden voor een rechtvaardig oordeel; goed en kwaad; en welke prioriteiten worden er gesteld in een cultuur (geld, macht, vroomheid enz.).

We zien bij deze omschrijving duidelijke verschillen met de voorgaande modellen. Deze focust zich meer op de invloed die verschillende culturen kunnen hebben. Niet alleen op het denken, maar ook op esthetica (de essentie van schoonheid en het gevoelsmatige) binnen bepaalde *worldviews* welke erg bepaald wordt door waar men vandaan komt[[76]](#footnote-76).

## Bijlage 11: Voorbeelden van antwoorden op *worldview*onderdelen

* + - * 1. God

Beschrijving:

Hieronder versta ik de kijk op het transcendente (dat wat buiten de, voor ons, zintuigelijke en te ervaren werkelijkheid bestaat).

Mogelijke invullingen:

Bestaat er een God? Is deze persoonlijk (Abrahamitisch monotheïsme) of onpersoonlijk (sommige stromingen binnen het Hindoeïsme en New Age) of moeten we spreken over godheden (polytheïstisch theïsme)? Is er buiten de zintuigelijke en te ervaren werkelijkheid helemaal niets (naturalisme)? We kunnen het transcendente niet kennen dus we weten het niet (agnost/postmodern relativisme).

* + - * 1. Wereld

Beschrijving:

Wat is echt of waar aan de zintuigelijke en waarneembare werkelijkheid? Daarbij kunnen we vragen stellen over de oorsprong van het universum of waar deze uit bestaat.

Mogelijke invullingen:

De wereld is uit het niets geschapen door één God en is inherent goed (Abrahamitisch monotheïsme), maar door toedoen van de mens is deze aan de zonde onderworpen en verkeert nu nog steeds in deze gevallen staat (Christendom). De wereld is vanuit het niets ontstaan, de oorsprong weten we nog niet. Daar zal de wetenschap vroeg of laat een antwoord op vinden, maar de oorsprong ligt zeker niet buiten deze werkelijkheid. Verder is er niets buiten deze zintuigelijke, waarneembare werkelijkheid (modernistische naturalisme). Het is irrelevant voor wereld en de samenleving en verlossing (Boeddhisme), om te weten hoe de wereld tot stand gekomen is, om te weten hoe deze in elkaar steekt (postmodern relativisme).

* + - * 1. Mens

Beschrijving:

Ontstaan van de mens. De visie op de aard/neigingen van de mens. Het doel van het bestaan van de mens. Visie op de relatie leerling en docent.

Mogelijke invulling:

De mens is ooit goed geschapen door God (Abrahamitisch monotheïsme). Hij is zelfs Zijn evenbeeld (Joods-Christelijk). Hij is in zonde gevallen en neigt daardoor altijd naar het kwade en kan alleen herstel en vergeving ontvangen door genade van Christus. Het doel van de mens is om God en zijn medemens te dienen en door Gods genade ook steeds meer op Christus te lijken door Hem na te volgen. De docent gaat in dit proces de leerling voor en fungeert als voorbeeld en afspiegeling van Christus voor de leerling (Christendom). De mens is een toevallig product van de natuur en is geëvolueerd uit lagere organismen (aanpachtigen). Hij volgt slechts de driften die hij heeft meegekregen uit het evolutionair overlevingsproces (naturalisme). Alle mensen zijn in wezen gelijk en heeft als hoogste doel om autonomie te ontwikkelen en zichzelf te ontplooien tot een individueel, zelfstandig en mondig mens (modernistisch liberalisme/humanisme). De docent beïnvloedt de leerling zo min mogelijk, in gevaar voor indoctrinatie, maar heeft als doel om de leerling zo veel mogelijk autonomie te leren door alles zo objectief mogelijk te benaderen.

* + - * 1. Gezag

Beschrijving:

De basis of standaard voor wat ware kennis is (ook van kennis tussen goed en kwaad). Welke bronnen hebben gezag?

Mogelijke invulling:

De openbaringen van God alleen zijn de basis voor ware kennis, i.e. de Tanach (Jodendom), de Bijbel (Christendom), de Qur’an (Islam), als bijzondere openbaring en de natuur als algemene openbaring. Alle waarheid komt van God en de mens ontvangt slechts kennis en waarheid uit wat God hem schenkt (Abrahamitisch monotheïsme). De wetenschappelijke methode en de menselijke rede is de enige standaard voor betrouwbare kennis (modernistisch naturalisme). Alle kennis is interpretatie en waarheid is relatief voor tijd, cultuur en plaats, dus ware waarheid bestaat niet (postmodern relativisme).

* + - * 1. Ethiek

Beschrijving:

Wat is goed en wat kwaad? Hoe verhouden deze zich tot elkaar? Hoe ziet moreel burgerschap eruit?

Mogelijke invulling:

De aard van God bepaalt wat goed of kwaad is. Zijn geboden zijn niet goed omdat ze van God komen, maar ze komen van God omdat ze goed zijn. Een kwade handeling is altijd een verdorven versie van een goede handeling (Abramitisch monotheïsme). Moreel burgerschap bestaat in eerste instantie uit een burger zijn van het koninkrijk van de hemel, i.e. voldaan aan de twee belangrijkste geboden: Heb God lief boven alles en uw naaste als uzelf (Christendom). Goed en kwaad, onze moraliteit die we vandaag hebben zijn slechts rudimenten uit het evolutionaire proces en zijn slechts functioneel geweest voor het overleven van de mens als soort (naturalisme). Goed burgerschap draagt daarom ook bij aan betere overlevingskansen van de mens en voor het verder helpen van de ontwikkeling van de mens op technologisch gebied (modernistisch naturalisme). Moraliteit is relatief en begrenst aan tijd, plaats en cultuur. Het begrip burgerschap is daarbij ook net zo relatief en zou iedereen voor zichzelf moeten invullen (postmodern relativisme).

* + - * 1. Geschiedenis

Beschrijving:

De betekenis en het doel van de geschiedenis. Kijk op de houding tegenover de cultuur waarin men leeft.

Mogelijke invulling:

De geschiedenis is altijd in eerste instantie heilsgeschiedenis, waarin God Zijn heilsplan uitwerkt om zo de Schepping, incl. de mens, te verlossen van de aantasting van de zonde. Deze heilshistorie bestaat uit: 1. Schepping; 2. Zondeval; 3. Verlossing; 4. Vernieuwing, en ontwikkeld zich lineair. De normen, waarden en prioriteiten van een cultuur waarin elk mens leeft zou beoordeeld moeten worden door Gods Woord en aan de de hand daarvan geëngageerd moeten worden (Christendom). De geschiedenis van de mens is slechts de vonk van het menselijk ras dat aan en uit gaat. De loop van de menselijke geschiedenis voltrok zich door evolutie uit lagere rassen (primaten) en kenmerkt zich nu door technologische vooruitgang. De cultuur waarin de mens leeft is de toevallige samenloop van natuurlijke processen en wordt door toevalligheden bepaald (modernistisch naturalisme). De geschiedenis zien als een vooruitgang is een modernistisch concept en is dus relatief. De cultuur waarin de mens leeft is een samenloop van allerlei toevallige factoren waar de individuele mens nauwelijks invloed op heeft (postmodern relativisme).

## Bijlage 12: Het identiteitsspectrum in Nederland

**Inleiding**

Hieronder wil ik kort beschrijven welke soorten levensbeschouwingen er grofweg aan te wijzen zijn in Nederland. Daarbij n0em ik een aantal scholen per levensbeschouwelijke oriëntatie.

**Levensbeschouwelijke fundamenten**

*Openbaar*

De scholen die niet vallen in de categorie van het ‘bijzondere onderwijs’. Deze scholen hebben dus geen religie als levensbeschouwelijk fundament maar vaak een andere levensbeschouwelijke visie. Dit kan bijv. het humanisme of het Montessori-onderwijs zijn (waarbij bij het Montessori-onderwijs ook gelijk een concrete didactische visie uit de levensbeschouwelijke visie voortvloeit). Sommige andere openbare scholen besluiten zelfs helemaal geen levensbeschouwelijke visie en zien het dus niet als hun taak om op levensbeschouwelijk gebied dingen uit of over te dragen. Zij besluiten dus om een levens-beschouwing te zien als iets wat privé is.

Deze scholen kiezen er vaak voor om levensbeschouwing aan te bieden in plaats van het vak godsdienst. De invulling hiervan is vaak net zo divers als de scholen onderling zijn. Soms is dit vak verplicht en op andere scholen weer facultatief. Op sommige openbare scholen wordt levensbeschouwing helemaal weggelaten uit het gehele onderwijsaanbod.

*Protestants-Christelijk*

Dit zijn de scholen die wel een Christelijke identiteit hanteren, maar niet verbonden zijn aan bepaalde kerkelijke denominaties. Sommige van deze scholen hebben van oudsher wel een verbintenis gehad met zo ’n denominatie maar deze om diverse redenen opgegeven. Deze redenen variëren per school (voorbeelden zijn: identiteitsafzwakking door secularisatie, schaalvergroting of een gebrek aan leerlingen en docenten van de desbetreffende kerkelijke denominatie). Toch wordt er op deze scholen wel een bevoorrechte positie gegeven aan het Christendom. De Bijbel wordt als uitgangspunt genomen voor geloofswaarden en burger-schapsvorming. Dit komt onder andere terug in de religieuze vieringen en de dagopeningen.

Op deze scholen wordt doorgaans godsdienst gegeven in plaats van levensbeschouwing, al zijn er uitzonderingen. Vanwege de identiteit krijgt het Christendom wederom een bevoorrechte positie in het godsdienstige onderwijs. Hierbij wordt echter niet uitgesloten dat andere religies en levensbeschouwingen ook behandeld worden. De keuzes hierin verschillen ook weer per school of sectie godsdienst.

*Gereformeerd*

Deze scholen zijn van oudsher verbonden aan de kerkelijke denominatie van de Gereformeerde kerken (vrijgemaakt). Zij hebben natuurlijk een Christelijke identiteit maar deze wordt nog verder toegespitst door de drie formulieren van enigheid (De Nederlandse Geloofsbelijdenis, de Heidelbergse Catechismus en de Dordtse Leerregels), welke door zowel de ouders van het schoolgaande kind en door de werkzame docenten onderschreven moeten worden. Deze scholen hebben doorgaans een wat strenger aannamebeleid. Docenten die op gereformeerde scholen willen werken moeten lid zijn van de Gereformeerde kerken (vrijgemaakt), Christelijke Gereformeerde kerk of van (zeer recentelijk) de Nederlands Gereformeerde kerk. Het toenamebeleid voor leerlingen is ruimer, waarbij deze scholen doorgaans van ouders eisen dat zij instemmen dat hun kind gereformeerd onderwijs krijgt.

Op deze scholen wordt altijd godsdienst gegeven met een stevig stempel op het gereformeerde Christendom. Er worden wel andere godsdiensten en levensbeschouwingen behandeld maar in geringe mate.

Voorbeelden van gereformeerde scholengemeenschappen zijn de Guido de Brès en het Greijdanus.

*Reformatorisch*

Behoorlijk vergelijkbaar met de gereformeerde scholen. Deze scholen zijn van oudsher (en nog steeds) verbonden, niet met een enkele kerkelijke denominatie, maar met een gereformeerde stroming, namelijk: de bevindelijke gereformeerden. Tegenwoordig vallen daar onder: Christelijke Gereformeerde kerken verbonden aan de binnenkerkelijke beweging ‘Bewaar het pand’, Hersteld Hervormde Kerk, Protestantse Kerken in Nederland verbonden aan de binnenkerkelijke beweging ‘Gereformeerde Bond’, Gereformeerde Gemeenten, Oud Gereformeerde Gemeenten en de Gereformeerde Gemeenten in Nederland. Docenten en ouders van schoolgaande leerlingen behoren dan ook lid te zijn van één van de bovenstaande denominaties en dienen tegelijkertijd de drie formulieren van enigheid te onderschrijven.

Op deze scholen wordt ook godsdienst gegeven met een stevig stempel op de bevindelijke gereformeerde leer. Echter is er op deze scholen doorgaans geen ruimte voor het behandelen van andere godsdiensten en levensbeschouwingen, al wil dit nog wel eens verschillen per school.

Voorbeelden van reformatorische scholengemeenschappen zijn het Johannes Fontanus, het Van Lodensteincollege, het Gomarus en het Jacobus Fruijtier.

*Evangelisch*

Een vrij recent opgekomen schoolidentiteit binnen het Christelijke spectrum. Deze scholen zijn niet verbonden aan kerkelijke denominaties, maar veel eerder met een Christelijke stroming, namelijk de Evangelischen (Het is voor deze scholen lastig om zich te verbinden aan een denominatie omdat de Evangelischen landelijk erg ‘losjes’ georganiseerd zijn). De vereisten voor docenten en ouders van schoolgaande kinderen liggen dan ook niet bij het lid zijn van een bepaalde Christelijke kerk of gemeente, maar of ze Christelijke betrokken mensen zijn die niet dwalen in leer en leven.

Er wordt godsdienst gegeven, met een stempel op wat meer evangelisch getinte Christelijk thema’s (daarbij met een grotere nadruk op typische evangelische leerstukken als het Chiliasme en de gaven, vruchten en inwoning van de Heilige Geest). Ik heb op dit moment geen zicht op de ruimte die gegeven wordt voor andere godsdiensten en levensbeschouwingen.

Een bekend voorbeeld van een evangelische scholengemeenschap is de Passie.

*Rooms-Katholiek*

Deze scholen zijn van oudsher verbonden aan de Rooms-Katholieke kerk en officiëel mag een school deze identiteit alleen dragen als deze door de Rooms-Katholieke kerk erkend wordt. De identiteit wordt vastgelegd in het algemeen reglement van het Katholieke onderwijs (ARKO) en wordt in stand gehouden door de Nederlandse Katholieke schoolraad (NKSR).

Vandaag de dag kan men een breed spectrum van Katholieke scholen vinden in Nederland. Sommige scholen zijn in theorie Katholiek maar in de praktijk kunnen zij tegen het openbare onderwijs aanhinken en andere scholen zowel theoretisch als praktiserend Katholiek zijn.

Op de ene Katholieke school wordt godsdienst gegeven en op een andere Katholieke school weer levensbeschouwing gegeven, wat respectievelijk te maken heeft met positie van de school op het spectrum van Katholiek onderwijs.

*Islamitisch*

Misschien wel de meest recente vorm van bijzonder onderwijs. Is een tijd lang in opspraak geweest omdat ze wel in aanmerking kwamen voor subsidie maar de kwaliteit van het onderwijs erg laag was.

Deze scholen hebben uiteraard de Islamitische religie als levensbeschouwelijk fundament. Door het lage aantal Islamitische scholen in Nederland, fungeren deze vaak als streekscholen.

De leerlingenpopulatie op deze scholen is bijna honderd procent Islamitisch, terwijl het ook voorkomt dat niet-Islamitische autochtone leerlingen daar les krijgen. De docenten zijn ook overwegend Islamitisch terwijl er (bijv. op het Ibn Galdoun) ook Christenen lesgeven op dergelijke scholen.

## Bijlage 13: Pedagogisch klimaat van een school

**Pedagogische klimaten**

Naast het levensbeschouwelijk aspect komt er ook bij kijken wat een school wil zijn voor de leerling en welke koers een school vaart in de samenleving. Dit heeft voornamelijk te maken met het pedagogische klimaat die op zo ’n school heerst. Hier wil ik een aantal visies beschrijven die door emeritus hoogleraar Wim ter Horst zijn opgesteld[[77]](#footnote-77).

*Schuilplaats*

Het eerste pedagogische model wat Ter Horst formuleert is de *schuilplaats*. Dit is volgens hem een school waarbij er veel aandacht is voor de eigenheid van de school maar waarbij er weinig oog is voor maatschappelijke betrokkenheid. Hiermee heeft de school alleen oog voor de eigen wereld en wil de school afschermen van de buitenwereld. Dit leidt dan ook vaak tot een wereldmijdend karakter. Dit is vaak de pedagogische aanpak van een school met een voedingsbodem die sterk gevormd is door een bepaalde subcultuur die tegelijkertijd erg verschilt van de heersende cultuur. Men wil deze cultuur (en de leden daarvan) beschermen en in stand te houden.

Er is dus ook een streng toelatingsbeleid van zowel leerlingen als docenten om zo te waarborgen dat de subcultuur in stand gehouden wordt en de homogeniteit bewaard wordt.

Een voorbeeld van zo ’n school is bijv. het Van Lodenstein college in Amersfoort. Maar ook andere reformatorische en gereformeerde scholen vallen, in lichte mate, onder dit signatuur.

*Ontmoetingscentrum*

Het tweede model is het *ontmoetingscentrum*, waarbij er gekozen wordt voor minimale eigenheid en minimale maatschappelijke betrokkenheid. Vanwege het ontmoetingsaspect wil de school slechts een middel zijn om mensen (leerlingen en docenten van verschillende achtergronden) met elkaar in contact te laten komen. Een te sterk eigen karakter is daarin belemmerend. Een ontmoetingsschool heeft dus een vrijblijvend karakter, want men kan daar in contact komen met anderen en ideeën uitwisselen om vervolgens weer op eigen hachje verder te gaan. De maatschappelijke betrokkenheid wordt hierin gezien als een privé-zaak omdat de taak van de school eigenlijk ligt bij het aspect van dialoog bevorderen tussen verschillende leerlingen (onderling) en docenten (eventueel ook onderling).

Een voorbeeld van een ontmoetingsschool is Het Streek in Ede, al werkt deze school wel vanuit een open Protestants Christelijke identiteit.

*Actiecentrum*

Het derde model is het *actiecentrum*, waarbij er een grote nadruk ligt op de maatschappelijke betrokkenheid van een school, tegenover een lage eigenheid. Zo’n school heeft vaak de missie om leerlingen op te vangen die thuis of in de omgeving een pedagogisch hiaat ervaren (voorbeelden van zulke pedagogische hiaten kunnen ghetto’s zijn of plekken waar een andere soort straatcultuur heerst). Men wil hierdoor van betekenis zijn voor de omgeving waar de school staat. Door een grote diversiteit van de (allochtone) populatie van de voedingsbodem en door de werkzaamheden om het pedagogische hiaat op te vullen (door bijvoorbeeld het extra aanbieden van lessen over de Nederlands taal en aanleren van andere sociale vaardigheden zoals het omgaan met geld en elkaar in samenwerkingsverbanden) gaat dat uiteindelijk ten koste van de eigenheid (dat wil niet zeggen dat deze helemaal afwezig is).

Een voorbeeld van zo ’n school is het Calvijn in Rotterdam. Dit terwijl de docenten van het vak godsdienst wel duidelijk vanuit een Christelijk missiologisch kader willen werken.

*Oase*

Het vierde model is de *oase* en is volgens Ter Horst het ideaalbeeld. Hierbij gaat het om optimale eigenheid en maatschappelijke betrokkenheid. Het levensbeschouwelijke fundament ademt door de gehele school en komt niet alleen in ieder vak terug, maar ook in de omgang met elkaar. Er ligt een grote focus op gezamenlijk geloven, welke terugkomt in vieringen, dagopeningen etc., en wat vervolgens met een (Christelijk) missiologisch karakter naar buiten uitgestraald wordt. Hierbij komt idee van Ter Horst naar boven dat het Koninkrijk van God het ultieme pedagogische klimaat is en dat op deze manier de leerlingen theoretisch, maar ook praktisch leren geloven met een duidelijk perspectief voor de toekomst.

Volgens Ter Horst is dit bijna niet haalbaar voor een school, al zou hij wel willen dat (Christelijke) scholen hiernaar toe zouden streven.

## Bijlage 14: Curriculum onderdelen

**Inleiding**

Hieronder wil ik de vakinhoudelijke kaders (onderdelen van het curriculum) beschrijven van een curriculum voor het vak godsdienst/levensbeschouwing zoals dat beschreven staat in de handreiking uit 2006. Daarna zal ik deze in een geordend schema zetten. Hier en daar zal ik naar eigen inzicht wijzigingen aanbrengen. Deze zal ik achteraf verantwoorden.

**Piketpaaltjes**

Een piketpaaltje is een metafoor die de handreiking uit 2006 gebruikt om het eigen karakter van een vak als godsdienst/levensbeschouwing af te zetten tegenover de andere vakken, net zoals de piketpaaltjes in de bouw de grond afzet waarop gebouwd gaat worden. In zekere zin zetten deze piketpaaltjes (vaak een reeks van *statements*) het gebied af waarop een vak opereert, waardoor er gemakkelijker een boedelscheiding te maken valt en men direct het eigene van een vak kan zien. Dit impliceert niet dat er geen overlap is met andere vakken.

De handreiking uit 2006 heeft er zelf een achttal geformuleerd, mijns inziens zullen deze per school (afhankelijk van het levensbeschouwelijke fundament) verschillen.

**Einddoel**

Hiermee wordt het pedagogische einddoel bedoeld (zie component 3). Dit einddoel beschrijft waar de leerling moet staan wanneer deze het hele curriculum doorlopen en afgerond heeft. De handreiking uit 2006 beschrijft dit slechts als het doel en vullen dat in met een viertal uitspraken waaraan een leerling moet voldoen. Zelf wil ik een oningevuld model aanbieden omdat ik met mijn afstudeerproject van de grond af een curriculum wil opzetten en dus in gesprek met de godsdienst sectie van de CSG Het Streek wil nadenken over het einddoel voor het vak godsdienst.

**Velden**

Dit zijn de verschillende terreinen van de theologie/godsdienstwetenschappen waaruit de thema’s voortkomen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. De handreiking uit 2006 formuleert er vier:prolegomena, levensbeschouwing, godsdienst en ethiek.

**Domeinen**

Dit is een verdere toespitsing en specificering van de velden zoals die hierboven beschreven staan, met daaraan leerlingcompetenties gekoppeld. De handreiking uit 2006 beschrijft er 6 met daaraan zeven leerlingcompetenties uit component 4[[78]](#footnote-78):

1. Vakspecifieke vaardigheden: De vaardigheden die specifiek en exclusief bij het vak godsdienst aan de leerlingen geleerd worden, zoals het achterhalen van de eigen geloofsveronderstelling en het verwoorden van de eigen mening tegenover de ander.

Competenties: 1 (Competent in zelfreflectie en ontwikkeling) & 2 (Competent in communicatie en dialoog).

1. Beelden van mens, wereld en God: De verschillende visies op mens, wereld en God zoals die in de verschillende religieuze of seculiere *worldviews* (religieus of seculier) aangehangen worden (zie component 1).

Competenties: 3 (Hermeneutisch competent)

1. Ervaring en godsdienst: Hoe een godsdienst/levensbeschouwing een concrete invulling krijgt in het leven van de aanhanger. Welke rituelen horen daarbij?

Competenties: 4 (Spiritueel competent)

1. Verbeelding en esthetiek: De plaats van verbeelding en kunst binnen een godsdienst/ levensbeschouwing? Hierbij wordt er aandacht gevraagd voor religieuze uitingsvormen.

Competenties: 5 (Esthetisch competent)

1. Moreel handelen en ethiek: Wat is goed en kwaad binnen een bepaalde godsdienst/ levensbeschouwing. Hierin worden ethische dilemma’s behandeld, die door de leerlingen geanalyseerd worden. Uiteindelijk wordt hierbij een beargumenteerde afweging gemaakt.

Competenties: 6 (Competent tot ethisch gefundeerd waarderen en handelen)

1. Sociale omgang en gemeenschapsvorming: Hoe werken geloofsgemeenschappen en gaat men binnen zo’n gemeenschap op affectief niveau met elkaar om? De werking en de functie van religieuze vieringen en/of diensten wordt ook behandeld.

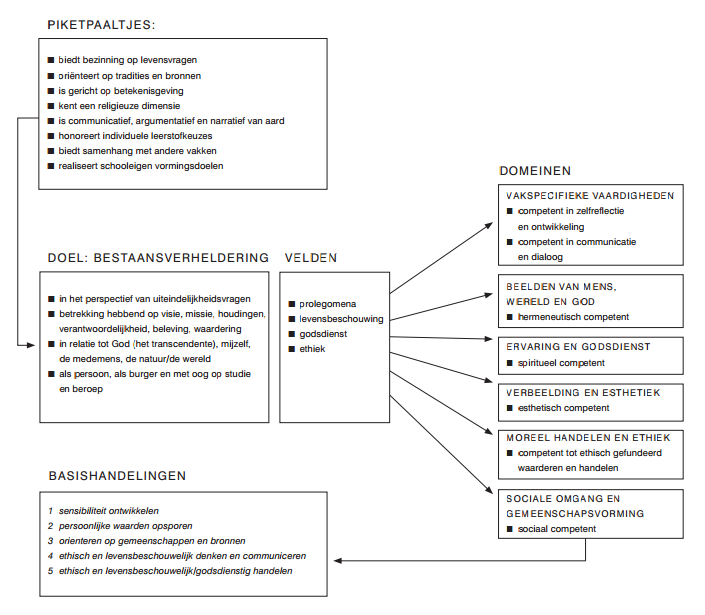
Competenties: 7 (Sociaal competent)

**Didactiek**

Op welke manier worden de bovenstaande doelen en competenties behaald? Dit beschrijft dus het didiactische stappenplan en de werk- en leervormen die in het leerproces van de leerling gebruikt worden. In het model van de handreiking uit 2006 staat dit aangegeven met ‘basishandelingen’. Deze komen echter voort uit een bestaand godsdienstdidactisch model. Daarom wil ik deze daar nu nog even uit halen en blanco laten omwille van de overzichtelijkheid.

## Bijlage 15: Curriculummodel van de handreiking uit 2006

**Schema:**

****

*Figuur 5*

**Toelichting**

In figuur 3 staat het curriculum opbouwmodel uit de handreiking van 2006. Hier zien we dat de acht piketpaaltjes (het eigene van het vak godsdienst/levensbeschouwing) bepalen wat de

doelen zijn voor het vak. Deze doelen worden weer verhelderd door de domeinen (met de bijbehorende leerlingcompetenties) die voortkomen uit de velden van de theologie/ godsdienstwetenschappen. Deze velden leveren de te behandelen domeinen waarbij er leerlingcompetenties (integratie van kennis, vaardigheden en attitude) geformuleerd zijn waaraan een leerling moet voldoen om de desbetreffende domeinen onder de knie te krijgen. Nu staan deze domeinen niet in een bepaalde volgorde, maar komen wel terug bij de onderwerpen in de lesmethodes. Uiteindelijk wordt er aan de domeinen een didactische benadering of stappenplan gekoppeld. In dit geval bestaat deze uit een stappenplan van vijf basishandelingen. Uiteindelijk worden de leerlingcompetenties uit de zes domeinen via deze basishandelingen bereikt waardoor het doel van het curriculum bereikt wordt.

## Bijlage 16: Rollen van de docent

Binnen de klaslokalen heeft een docent verschillende rollen die hij/zij kan aannemen ter bevordering van het leerproces van de leerlingen. Hier bedoelen we niet rollen in theatrale maar in functionele zin. Het bewust inzetten van deze rollen zou ervoor kunnen zorgen dat een docent zijn effectiviteit verhoogt bij het begeleiden van diverse werkvormen. Hieronder wil ik de drie rollen van een docent in het vak godsdienst noemen volgens het *Leerplan Rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, namelijk: getuige, specialist en moderator (GSM).

1. Getuige

Als docent en pedagoog ben je in eerste instantie een mens en ieder mens heeft zo zijn of haar eigen verhaal, ervaringen en overtuigingen. Wanneer nodig kan een docent een verhaal of ervaring uit zijn of haar eigen leven inzetten als voorbeeld. Onze ervaring is dat leerlingen erg nieuwsgierig en geïnteresseerd zijn in authentieke en persoonlijke verhalen van mensen, ondanks dat een docent zich op zo ’n moment kwetsbaar opstelt. Een docent hoeft er niet voor terug te deinzen om over zijn/haar eigen geloofs(overtuigingen) te vertellen en zeker niet wanneer leerlingen daar naar vragen. Deze openheid bevordert de dialoog tussen docent en leerling en leerlingen onderling.

1. Specialist

Vooral voor hogere klassen en niveaus is inhoudelijke parate kennis van groot belang. Hiermee laat de docent zien dat hij vakinhoudelijk bekwaam is en kan fungeren als adviseur in het begeleiden van werkvormen die gebaseerd zijn op de principes van zelfstandig leren. Zo krijgen de leerlingen de indruk dat ze altijd kunnen terugvallen op een docent als ze vastlopen of met vragen zitten.

1. Moderator

Een moderator is iemand die in staat is de werkvormen (groepsopdrachten, klassengesprekken of een discussie) in goede banen te leiden. Bij een goede moderator loopt niets uit de hand. Dat betekent dat een docent bekwaam moet zijn in klassenorganisatie en in het begeleiden van de leerprocessen in (tijden lessen) en buiten (excursies, computerlokaal en in beantwoorden van e-mails) het klaslokaal. Interpersoonlijke, sociale en communicatieve vaardigheden zijn hierin essentiëel.

## Bijlage 17: Godsdienstpedagogische benaderingen

**Inleiding**

Zoals gezegd is er niet één enkele juiste benadering voor alle opvoedingssituaties. Daarom zijn er verschillende benaderingen bedacht om een religie, geloof of levensbeschouwing aan te bieden. Ik wil de benaderingen beschrijven zoals deze geformuleerd zijn door Michael Grimmit (samenvattend beschreven Godsdienstpedagogiek van E.T. Alii (2009), p. 110-111).

***Learning in religion***

Dit houdt in dat leerlingen in een omgeving leren waarin één bepaalde godsdienst of levenbeschouwing dominant is. Leerlingen komen doorgaans zelf uit die traditie. Onderwijs is vooral gericht op geloofsoverdacht in plaats van slechts informatie over een geloof (zie *learning about religion*, hieronder) en zo worden ze veeleer ingewijd (en lichte voorkennis wordt verondersteld) dan ingelicht.

***Learning about religion***

Deze benadering is veel meer godsdienstwetenschappelijk van aard. Deze aanpak veronderstelt de gelijkheid van verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen en heeft als doel de leerling in te lichten over de verschillende godsdiensten (en levensbeschouwingen). Men zegt dat dit een neutrale benadering is en daarmee wil men doorgaans dat docenten hun eigen religieuze/levensbeschouwelijke voorkeur voor zich houden omdat men de leerlingen niet wil beïnvloeden. In het curriculum worden de verschillende godsdiensten/levensbeschouwingen doorgaans op een fenomenologische manier behandeld en er is geen of beperkte ruimte voor persoonlijke geloofsontwikkeling.

***Learning from religion***

Deze benadering lijkt op de voorgaande in de aanpak. Er worden bepaalde onderwerpen van een godsdienst/levensbeschouwing besproken en men wil vervolgens dat de leerling van een bepaalde godsdienst leert voor zijn/haar eigen geloofsbeleving. Deze aanpak is gebaseerd op meer plurale vooronderstellingen en zet juist de geloofsontwikkeling van de leerling centraal. Echter wil men doorgaans geen enkele godsdienst/levensbeschouwing de voorkeur geven.

***Learning for religion***

Dit is een nakomertje en oorspronkelijk geen onderdeel van de bovenste trits. Deze aanpak is gericht op het ontwikkelen van religieuze sensibiliteit. In de seculiere westerse maatschappij wil men religie achter de voordeur hebben. Doordat religie niet meer in de openbare ruimte terugkomt en sommige leerlingen geen levensbeschouwelijke vorming in hun opvoeding meekrijgen, hebben deze leerlingen geen flauw benul wat het betekent om zingeving ergens aan te verlenen. Hierdoor moeten docenten eerst de leerlingen op levensbeschouwelijk terrein cultiveren zodat ze in staat zullen zijn om zinvol te spreken en te denken over godsdienst en levensbeschouwing.

Mijns inziens is deze benadering uitstekend te combineren met één van de bovenstaande benaderingen. Puur en enkel religieuze sensibiliteit ontwikkelen schiet mijns inziens tekort. Religieuze gevoeligheid, dunkt me, zou een middel moeten zijn om één van de andere (bovengenoemde) drie te complementeren.

## Bijlage 18: Moraal pedagogiek

**Inleiding**

Ter aanvulling van de godsdienstpedagogische benaderingen (zie bijlage 17) voor het geloof en opvoeding heeft men ook verscheidene benaderingen voor morele vorming. Moraliteit en geloof of levensbeschouwing zijn immers nauw verwant aan elkaar. Een levensbeschouwing (de naam van het woord verraadt het al) zegt iets over wat iemands kijk op het leven is en hoe men dient te leven volgens die overtuigingen. Moraal vormt dat gedeelte van het geweten van de mens wat hem of haar zegt wat goed of slecht is. In die zin is moraal (of ethiek) een onderdeel van iemands geloof of levensbeschouwing (in tegenstelling tot de reductie van religie tot ethiek, zoals geponeerd wordt door een aantal verlichtingsdenkers[[79]](#footnote-79)). Vanwege de verbinding tussen geloofsopvoeding en morele vorming en daarnaast ook de ruimschootse aandacht voor ethiek binnen de lessen G/L is het logisch dat hier ook diverse benaderingen voor zijn. Sommige benaderingen zijn enigszins verwant met de godsdienstpedagogische benaderingen van Michael Grimmit (uit bijlage 17) en ik denk ook dat de overeenkomsten voortkomen uit gedeelde vooronderstellingen over G/L en opvoeding. Deze benaderingen zijn beschreven aan de hand van de samenvattingen uit *Godsdienstpedagogiek van de hoop* van Bert Roebben (p. 14 – 19).

**Waardeoverdracht**

De manier van morele vorming die tot aan de jaren ’70 het meest gebruikelijk was in Nederland. Kinderen kregen in hun opvoeding, zowel thuis als op school, de normen en waarden ‘overgedragen’ die gemeengoed waren in hun omgeving (hierbij valt te denken aan de desbetreffende zuil waarbinnen men opgroeide). Over deze normen en waarden viel nauwelijks te twisten. Men kan daarbij de vraag stellen of dat nodig was of niet want als men in een zuil opgroeide, kwam men hoofdzakelijk in aanraking met mensen die hetzelfde dachten. Zeker in de contexten waar men over deze normen en waarden sprak (in gereformeerde en katholieke gevallen, in de kerken, mannen-/vrouwenverenigingen enz.). Ondanks dat deze vorm van morele opvoeding verwant is aan de *learning in* religion benadering van Michael Grimmit. Ondanks dat die nog ingezet wordt, is men deze variant als verouderd gaan ervaren. Dit is vanwege het openbreken van de zuilen in de afgelopen periode en het opkomende pluralisme (van geloof/levensbeschouwingen, dus ook van morele normen en waarden) dat daarmee hand in hand gaat. Het zou ook een vorm van naïviteit wezen om deze benadering toe te passen omdat de opvoedelingen vroeg of laat in aanraking komen met mensen die er andere normen en waarden op na houden. Vandaar dat er naar aanleiding van de culturele verschuivingen in de tweede helft van de vorige eeuw alternatieven zijn ontstaan.

**Waardeverheldering**

Deze benadering deelt dezelfde vooronderstellingen als *learning about religion* en gaat uit van een plurale samenleving waarbij mensen zelf moeten bepalen wat voor geloof/ levensbeschouwing ze willen aanhangen, met de bijbehorende morele normen en waarden. Daarom wordt er bij waardeverheldering ingezet op het objectief benaderen en uitleggen welke normen en waarden bij welke levensovertuigingen horen en waarom deze aangehangen worden. Op die manier komt er een carrousel van normen en waarden langs en wordt er verwacht dat de leerlingen daaruit moeten gaan kiezen. Men heeft gezien dat dit al snel leidde tot moreel relativisme, vanwege de vooronderstelling dat alle soorten geloof/ levensbeschouwingen met hun moraliteit als gelijke waarden beschouwd en behandeld zouden moeten worden. Daarom is deze vorm van morele moraalpedagogiek ook in onbruik geraakt.

**Waardeontwikkeling**

Bij deze benadering speelt de morele ontwikkeling van Lawrence Kohlberg een grote rol. Deze gaat er van uit dat er drie fases (die elk weer uit twee stappen bestaan, maar ik beperk me tot een globale beschrijving van de drie fases) zijn binnen de morele ontwikkelingen van een mens:

1. De pre-conventionele fase: Goed en slecht is datgene wat respectievelijk beloning en straf oplevert. Oftewel wordt ‘goed doen’, bewust of onbewust, beschouwd als een manier om de behoeftes te vervullen (of vervuld te krijgen). Deze fase is kenmerkend voor kinderen tot aan ongeveer de pubertijd.
2. De conventionele fase: Goed en slecht is datgene wat als goed en slecht beschouwd wordt door de belangrijke authoriteiten voor een persoon. Vaak zijn dat de ouders of peers voor jongere mensen en de wetten van de staat voor volwassenen die in deze fase zitten.
3. De post-conventionele fase: Hierin wordt goed en slecht bepaald door datgene wat door de individuele mens zelf als respectievelijk goed en kwaad wordt beschouwd. Mensen in deze fase laten zich dan niet meer (of minder?) leiden door hun omgeving of hebben de normen en waarden van hun omgeving doordacht en zich eigen gemaakt. De vraag die overblijft is of mensen die deze fase bereiken ook daarin blijven en/of overal even consistent zijn.

Hier wordt er ingezet in het ontwikkelen van hoe mensen met normen en waarden omgaan en vorming, om zo mensen op hogere stadia’s te krijgen.

**Waardecommunicatie**

Deze is ontwikkeld door Hans van der Ven en is gebaseerd op de theorie van het communicatieve handelen van Jürgen Habermas. Bij deze benadering wordt er expliciet gekeken naar de normen en waarden van deze tijd en bediscussiëerd of deze nog toereikend zijn of geldingskracht hebben voor deze tijd en nagedacht of ze weer doorgegeven dienen te worden door de volgende generaties. Dit proces gebeurt door middel van dialoog en discussie en is toepasbaar op elke situatie. Hieraan zit een sociaal en een taalkundig aspect omdat men er vanuit gaat dat mensen gezamenlijk ethisch ontwikkelen door het concrete handelen te spiegelen aan elkaar en taal gebruiken als medium om te communiceren. Daarom moet dit proces goed beschermd worden wil dit slagen want er moet bereidheid zijn om gezamenlijk hieraan te werken (intersubjectiviteit) en dat vereist wederzijds vertrouwen. Dit is tegelijkertijd de grote zwakte van deze benadering.

## Bijlage 19: Leerlingcompetenties

**Inleiding**

Hieronder staan de zeven leerlingcompetenties beschreven zoals deze geformuleerd zijn door het expertise centrum Hermes (Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing, uit 2011). Deze competenties staan in een bepaalde volgorde maar deze wijst niet op een hiërarchie of iets dergelijks. De competenties zijn bedoeld om verschillende terreinen van bekwaamheid te beschrijven in plaats van een stappenplan aan te bieden.

**Leerlingcompetenties G/L:**

1. Competent in zelfreflectie en ontwikkeling: De leerling is in staat om levenvragen te herkennen en kan aangeven wat betekenisvol is voor hem/haar. De leerling ontwikkelt zich in zijn/haar eigen godsdienst/levensbeschouwing en spiegelt deze met anderen.
2. Competent in communicatie en dialoog: De leerling leert om naar anderen te luisteren en hun visies te respecteren. Tegelijkertijd reflecteert hij daarop en is in staat de eigen visie te verwoorden en te verantwoorden tegenover anderen.
3. Hermeneutisch competent: De leerling heeft begrip van de verschillende visies en overtuigingen op aspecten als mens, wereld en God en is in staat deze in zowel een lescontext, als in het wild deze te herkennen. Daarbij weet hij/zij deze en de uitingen van deze overtuigen te respecteren.
4. Spiritueel competent: De leerling ontwikkelt religieuze sensibiliteit en is in staat aan te geven wat transcendente ervaringen zijn. Hij/zij staat open voor een gesprek over spirituele ervaringen en drijfveren.
5. Esthetisch competent: De leerlingen krijgt oog voor de godsdienstige/levens-beschouwelijke dimensie in cultuuruitingen (zoals kunst, muziek, film etc.) en is in staat een eigen betekenis verlenen aan of zichzelf uit te drukken door een cultuuruiting.
6. Ethisch competent: De leerling weet wat moraal is, ontwikkelt en benoemt zijn/haar eigen ethische standpunten. De leerling is in staat een ethisch dilemma te analyseren en is in staat een gefundeerde afweging te maken.
7. Sociaal competent: De leerling krijgt gevoel voor ritualiteit en is in staat te participeren in een godsdienstig/levensbeschouwelijk ritueel. Daarbij krijgt de leerling oog voor de affectieve en institutionele relaties tussen mensen in een godsdienstige/ levensbeschouwelijke gemeenschap.

Deze competenties zijn verder onderverdeeld in eindkwalificaties die geformuleerd zijn voor VMBO 3/4, HAVO/VWO 3 en HAVO/VWO 5/6.

## Bijlage 20: Leerlingcompetenties veronderstellen competentiegericht onderwijs

**Inleiding**

Het gebruik van leerlingcompetenties veronderstelt wel dat men competentiegericht onderwijs voorstaat, welke voortkomt uit het constructivisme. Daarom wil ik deze onderwijskundige theorie uiteenzetten, zodat ik kan definiëren wat daaronder verstaan wordt en hoe deze werkt. Daarom begin ik met een beschrijving van wat competentiegericht onderwijs inhoudt en hoe deze naar de praktijk vertaald wordt.

**Competentiegericht onderwijs en het constructivisme**

Dit type onderwijs komt voort uit een onderwijspsychologische stroming dat opkwam in de jaren ’90, namelijk het sociaal-constructivisme. Kortweg is deze stroming gebaseerd op de gedachte dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen daarbij een belangrijke rol spelen. Een definitie van een bekende constructivistische pionier Shuell klonk als volgt: “Leren is een actief, constructief, cumulatief, zelfregulerend proces, waarin de lerende zelf de centrale rol speelt.”[[80]](#footnote-80) De overheersende manier van lesgeven van die tijd was doorgaans erg gericht op de overdracht van kennis en daarbij werd de lerende als passief beschouwt, terwijl het constructivisme zegt dat bij mensen kennis alleen betekenis krijgt als de lerende actief leert en zijn/haar kennis koppelt aan de omgeving (dat kan zijn verwante begrippen of praktische vaardigheden). Op die manier ‘construeert’ een lerende zelf zijn/haar eigen kennis. Deze kennis staat dus niet meer op zichzelf maar behoort altijd gekoppeld te worden uit iets van de praktijk zodat de kennis betekenis krijgt en sneller verankert. Zo wordt de kennis geïntegreerd met andere factoren om zo een betere aansluiting te maken tussen scholing en de praktijk.

**Opbouw van competentiegericht onderwijs**

Voor de opbouw van dit type onderwijs gaat men eerst kijken naar wat een persoon met een bepaalde functie hoofdzakelijk moet doen. Wat zijn dus de kerntaken van een dergelijke functie. Voor deze kerntaken moet een persoon iets beheersen. Dat houdt in dat hij/zij bepaalde kennis moet hebben en daarnaast ook praktische vaardigheden moet beheersen. En als zo ’n iemand ook nog eens de juiste (positieve) instelling of houding zou hebben (bijv. dat hij/zij positief ingesteld is of gemotiveerd is om zijn beroep uit te oefenen) dan is het plaatje helemaal compleet. De integratie tussen deze drie zaken: kennis, vaardigheden en attitude is wat men een competentie noemt.

Schematisch gezien kan men dat als volgt weergeven met een voorbeeld voor het docentschap:

*Figuur 6*

Kerntaak: Lessen geven

Competentie 2: Didactisch bekwaam.

De docent weet hoe hij leer- en werkvormen in de les moet ordenen.

Competentie 1: Vakinhoudelijk bekwaam.

De docent heeft genoeg kennis van zaken om de leerlingen iets te leren.

Competentie 4: Interpersoonlijk bekwaam.

De docent is in staat om op de juiste manier met leerlingen te communiceren.

Competentie 3: Organisatorisch bekwaam.

De docent weet hoe hij de leer- en werkvormen in goede banen moet leiden.

Voor de kerntaak lessen geven moet een docent minimaal in de vier bovenstaande competenties bekwaam zijn. Zou er een ontbreken dan is hij niet in staat om de kerntaak uit te voeren. Als een docent bijvoorbeeld niet genoeg kennis heeft om de leerlingen daarwerkelijk iets te leren, kan hij dus ook niet op de juiste manier iets overbrengen en communiceren. En als een docent niet de leer- en werkvormen goed weet te organiseren, (de les kan dan nog zo goed voorbereid zijn) stort de les nog steeds in. Daarnaast veronderstelt elke competentie kennis, vaardigheden en attitude. Als een docent bij bijvoorbeeld competentie 4 (interpersoonlijk) nog zo goed weet wat de juiste manier is om met leerlingen te communiceren (kennis) en daar ook nog eens de technieken voor beheerst (vaardigheden) om dat op een juiste wijze te doen, maar in zijn spreken niet de juiste houding (attitude) heeft, dan is zijn functioneren niet echt of authentiek. Men kan zich dan ook terecht afvragen of zo ’n iemand daadwerkelijk in staat is om op een goede manier te communiceren met leerlingen. Zo zien we dat bij competenties alle drie de aspecten (kennis, vaardigheden en attitude) moeten samenwerken.

Hetzelfde principe kan worden toegepast met leerlingen en het vak godsdienst. Leerlingen leren voor een bepaalde kerntaak (het doel) en daarvoor moeten ze iets beheersen (competenties).

## Bijlage 21: Onderwijskundige redenen voor het gebruik van leerlingcompetenties voor godsdienst

De brochure van het expertise centrum Hermes (Leerlingcompetenties Godsdienst/ Levensbeschouwing, uit 2011) levert een vijftal onderwijskundige redenen waarmee zij pleiten voor het competentiegerichte onderwijs voor het vak godsdienst. Mijns inziens hebben deze reden meer te maken met de recente ontwikkelingen binnen het G/L docentschap[[81]](#footnote-81).

1. De hedendaagse wijze waarop docenten worden opgeleid is door middel van competentiegericht onderwijs. In de vorige eeuw werden docenten meer kennis- en leerstofgericht opgeleid maar tegenwoordig wordt er op de docentenopleidingen gebruik gemaakt van de nieuwe onderwijskundige en didactische inzichten (activerende didactiek en de constructivistische leertheorie). Op deze manier ligt een competentiegerichte manier van onderwijs geven in het verlengde van de manier waarop docenten zelf worden opgeleid.
2. Docenten kijken door de bovenstaande ontwikkeling ook kritischer naar de methodes die zij moeten hanteren. Veel methodes voor het vak godsdienst/levensbeschouwing zijn nog zeer leerstof- en kennisgericht en minder gericht op de integratie met vaardigheden en attitude. Hierdoor zal een nieuwe docent eerder gaan kijken naar de vertaalslag van de huidige methodes naar de nieuwe onderwijskundige inzichten, waardoor voornamelijk de leerlingopdrachten aangepast zullen worden, zodat het past binnen het competentiegerichte onderwijs.
3. Docenten zijn dus kritisch bezig ten opzichte van de lesmethodes, wat weer tot gevolg heeft dat docenten ook kritisch zullen zijn naar hun eigen lessen en de leerlingopdrachten. Op deze manier kan men die ook weer gaan aanpassen aan competentiegericht onderwijs (en de daarbij behorende constructivistische leertheorie en de nieuwe vormen van didactiek). Zo geven de leerlingcompetenties een goed handvat voor het evalueren van het eigen functioneren voor de klas en voor het (her)inrichten van het onderwijsaanbod.
4. Leerlingcompetenties geven doelen weer die ingevuld kunnen worden met concrete eindkwalificaties (of gedragsindicatoren). Op die manier heeft een docent concrete doelen waarmee hij/zij kan werken met zijn/haar eigen lessen. Deze kunnen afgeleid worden van het pedagogische einddoel dat een vak heeft geformuleerd (en dat zal zeker afhankelijk zijn van de schoolidentiteit en daarmee verschillen per school) en op die manier per jaar en niveau eindkwalificaties formuleren. Dit zorgt voor een leerplan waar de docenten bewust mee aan de slag kunnen.
5. Docenten kunnen makkelijker aansluiten bij collega’s en andere vakken. Sommige eindkwalificaties komen overeen of hebben in meer of mindere mate overlap met eindkwalificaties van andere vakken. Zo kan de overlap met andere vakken en het eigene van het vak G/L benoemd worden als men gaat samenwerken.

## Bijlage 22: Enkele godsdienstdidactische modellen

Hieronder staan een aantal godsdienstdidactische modellen beschreven van diverse godsdienstpedagogen en –onderwijskundigen.

**Roebben**

Het godsdienstdidactisch model van Roebben komt uit zijn boek ‘Kleine godsdienstdidactiek van de hoop’ (2011), waarin hij voortborduurt op zijn godsdienstpedagogische werk zoals hij dat uiteen gezet heeft in zijn boek ‘Godsdienstpedagogiek van de hoop’ (2007).

Deze bestaat uit de volgende zeven stappen:

1. Diagnostiseren

Met de eerste stap wordt eerst bekeken wat voor vlees de docent in de kuip heeft met een klas (of individuele leerling). Dit bepaalt de startpositie (of beginsituatie) voor een klas en met die informatie kan een docent het verdere leerproces uitstippelen.

1. Socialiseren  
   Hier het belangrijk te proberen om als docent, maar ook de leerlingen onderling, ‘met-gezel’ van elkaar te laten worden. Zo wordt verscheidenheid een verrijking in plaats van een bemoeilijking. Ontmoeting met die ander staat dus centraal.
2. Elementariseren  
   Als docent vaststellen welke informatie, kennis of ervaring belangrijk is voor de leerlingen. Daaruit wordt echt nagedacht wat nou precies van belang is voor een klas of leerling. Daarna wordt dit opgedeeld in ‘bitesize chunks’ en aangeboden aan de leerlingen.
3. Communiceren

De dialoog aangaan met elkaar. In deze fase wordt er gespreksstof aangeboden aan de leerlingen en worden meningen, tradities, religieuze opvattingen en culturen met elkaar gedeeld.

1. Verlangzaming

De opgedane kennis, inzichten en ervaringen laat men zakken en men neemt de tijd om ze te laten rijpen. De docent maakt tijd en ruimte in een les om orde aan te brengen in de (soms) chaotische lesstof. Daarnaast wordt die kennis bezonken door die kennis toe te passen op nieuwe situaties.

1. Toe-eigening

De leerling brengt betekenis aan de kennis die ze opgedaan hebben. De leerling denkt na over wat hij meeneemt voor het leven. In deze fase neemt de docent ook weer meer afstand en laat de leerlingen zelfstandig nadenken over dat wat ze zich willen toe-eigenen.

1. Menswording

Als docent werk je niet met machines maar met mensen van vlees en bloed. Die hebben ook liefde nodig. Als docent heb je naast liefde voor het vak ook liefde voor leerlingen nodig. De leerlingen leren zo niet alleen maar om kennis op te doen maar ook om te groeien als mens om zo een waardig, wijs mens te worden. De leerling moet in staat zijn die liefde door te geven. Daarnaast moet de docent het willen om de leerlingen naast kennis ook gevoel voor schoonheid en wijsheid te geven zodat ze hun roeping in de samenleving kunnen vinden.

**Vijf basishandelingen van de Besturenraad**

Dit model is opgebouwd in vijf basishandelingen en staat beschreven in de brochure ‘Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak’ (2006). Deze staan in een opbouw van logische volgorde maar deze volgorde hoeft niet persé gehandhaafd te worden. De docent kan er namelijk ook voor kiezen om de eerste drie stappen in gemengde volgorde te doen. Deze stomen de leerling klaar om verder te gaan met de vierde en vijfde stap, wie zich richt op de ethiek.

1. Eerste basishandeling: Sensibiliteit ontwikkelen en tonen.

De docent moet een basisinteresse ontwikkelen voor de godsdienstige/ levensbeschouwelijke achtergrond van de leerlingen, met daarbij oog voor de religieuze situatie en/of traditie van een leerling.

1. Tweede basishandeling: Persoonlijke waarden opsporen.

Hierbij gaat de docent samen met de leerling(en) op zoek naar het gedachtegoed van de leerling(en). Om deze vervolgens helder te krijgen voor de leerling zelf. Het is een soort diagnostiserende stap. Als een leerling deze dingen (of een aspect daarvan) voor zichzelf helder heeft en weet waar hij/zij staat en kan een docent zorgen voor dialoog.

1. Derde basishandeling: Oriënteren op gemeenschappen en bronnen.

De docent zorgt ervoor dat de leerling in contact komt met de waarden van een bepaalde gemeenschap/traditie (zijn/haar eigen of een andere gemeenschap). Daarmee wordt er gedelft in de bronnen van die traditie. Dat kan zijn: specifieke religieuze teksten, rituelen, belijdenissen, uitspraken, muziek, gebouwen en ambten. De leerling leert zo deze te verkennen, te beproeven en koppelt deze aan zijn/haar eigen religieuze situatie/traditie.

1. Vierde basishandeling: Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren.

Als de leerlingen de drie vorige basishandelingen eigen heeft gemaakt, dan zouden ze in staat moeten zijn om een bepaalde godsdienstige/levensbeschouwelijke situatie te kunnen benaderen vanuit hun eigen persoonlijke waarden (of die vanuit zijn of haar gemeenschap/traditie benaderen). De docent leert een leerling op deze manier (met behulp van bepaalde casuïstiek) te handelen vanuit zijn/haar eigen godsdienstige/ levensbeschouwelijke situatie/traditie.

1. Vijfde basishandeling: Ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen.

De leerling vertaalt zijn/haar eigen persoonlijke waarden (die gevormd zijn binnen zijn/haar eigen gemeenschap/traditie en misschien enige waarden van daarbuiten) naar goed ethisch, beredeneerd en beargumenteerd handelen. Dit handelen wordt dan ook gevoed vanuit zijn of haar eigen godsdienstige/levensbeschouwelijke achtergrond/situatie/gemeenschap/traditie. Hiermee is dan ook de hele cyclus van deze basishandelingen afgerond.

**Valstar en Kuindersma**

Zij gebruiken een model dat ook gehanteerd wordt in de praktische theologie, die bekend staat als het model van Osmer.

1. Waarnemen

Dit is wederom een diagnostiserende stap. Je gebuikt je antennes om goed te peilen wat voor vlees je in de kuip hebt. Dit kan door uit te luisteren, door te vragen enz. Dit is mijns inziens ook een redelijke objectieve stap waarbij geen waardeoordeel of meningen aan vast zit.

1. Interpreteren

Opvolgend op de vorige stap ga je na wat je nou precies gehoord hebt en waar je dat kan plaatsen. Kijk waar die ander staat en tegelijkertijd moet je nagaan waar jij staat als docent. Aan de hand van doelgerichte vragen probeer je te interpreteren waar een leerling zit in zijn eigen godsdienstige/levensbeschouwelijke ontwikkeling.

1. Begeleiden

Nadat je de startsituatie hebt vastgesteld van een leerling kun je van daar uit verder werken in het vastleggen wat een leerling nodig heeft in zijn godsdienstige/ levensbeschouwelijke ontwikkeling. Een vraag die hierbij van belang is: “Welk proces, met welke inhoud, is voor deze leerling belangrijk?”

## Bijlage 23: Literatuur verwerking bij component 7 ‘Leermiddelen’

**Inleiding**

Onder leermiddelen versta ik de ‘*tools of the trade*’, de gereedschappen en de bouwmaterialen van het onderwijs, die docenten en leerlingen gebruiken om de onderwijsprocessen te ondersteunen en te bevorderen. Tegelijkertijd kan er tegenwoordig gezegd worden dat leermiddelen noodzakelijk zijn voor efficient en kwalitatief goed onderwijs. Op die manier zijn goede leermiddelen bijna randvoorwaardelijk voor het correct uitvoeren van een leerproces.

**Leermiddelen in het onderwijs**

Van oudsher waren lesmethodeboeken en een krijtborden de voornamelijkste leermiddelen voor een docent. Tegenwoordig zijn daar een legio aan leermiddelen bij gekomen. Met de huidige snelheid van de ontwikkelingen in de techniek is er in de afgelopen tijd een grote opmars gekomen in digitale leermiddelen. Zo zien we smartboards de krijtborden vervangen en beamers de overheadprojector enz.

Ik wil een categorisering aanbrengen van de leermiddelen die tegenwoordig beschikbaar zijn. Daarbij wordt er onderscheid gemaakt tussen visuele-, auditieve-, audiovisuele leermiddelen[[82]](#footnote-82). Zelf wil ik daar nog digitale leermiddelen aan toevoegen en bij elke categorie enkele voorbeelden noemen:

*Visuele leermiddelen*

* Lesmethoden (in de vorm van boekjes)
* Krijtbord/whiteboard
* Beamer
* Smartboard (wanneer mogelijk)
* Bibliotheek (boeken, tijdschriften en kranten)

*Auditieve leermiddelen*

* Radio/CD-speler

*Audio-visuele leermiddelen*

* Televisie (met behulp van DVD’s)
* Computer (door middel van de beamer)
* Mediatheek (en computerlokalen, voor het gebruik van computers)
* Smartphone

*Digitale leermiddelen*

* Internet
* ELO’s (Elektronische Leer Omgeving)
* Magister (voor het opgeven van huiswerk en dergelijke zaken)

**Conlusies**

Het aantal leermiddelen dat in het onderwijsland gebruikt wordt is onuitputtelijk en dit is ook maar een momentopname van hoe de zaken er tegenwoordig voor staan. Sommige van de bovenstaande leermiddelen kunnen binnen enkele jaren zomaar in onbruik raken.

1. Mijn eindproduct heeft wat weg van een vakleerplan, maar mijns inziens is er wel een nuance verschil. In bijlage 1 wil ik het onderscheid tussen het *framework* en een vakleerplan uiteenzetten. [↑](#footnote-ref-1)
2. Voor een uitgebreide weergave voor mijn onderzoekskeuze, zie bijlage 2 [↑](#footnote-ref-2)
3. *Onderzoeksmethoden*, Harm ’t Hart, Hennie Boeije en Joop Hox (red.), 7de herziene druk, 2005, Boom, blz. 84 [↑](#footnote-ref-3)
4. De samenvatting en de resultaten van dit onderzoek staan in bijlage 4 [↑](#footnote-ref-4)
5. Zoals ik dat beschreven heb in bijlage 4 [↑](#footnote-ref-5)
6. Voor een complete uitwijding over *worldview* en het belang daarvan voor het godsdienstonderwijs, zie hoofdstuk 5 en de bijbehorende bijlagen (8 – 11) [↑](#footnote-ref-6)
7. *Handreiking Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing*, Taco Visser & Marie Louise Reijn, 2011, p. 8-11 [↑](#footnote-ref-7)
8. Voor een verantwoording van de indeling van deze componenten, zie bijlage 7. [↑](#footnote-ref-8)
9. Robert Doornenbal in zijn dissertatie ‘*Crossroads*’ (2012) noemt in voetnoot 79 van hoofdstuk 3 (blz. 78) vele aan ‘*worldview*’verwante begrippen zoals: *“*Sacred Canopy (P. Berger), habitus (P. Bourdieu), episteme (M. Foucault), frame of reference (E. Fromm), lifeworld (J. Habermas), lifeview (S. Kierkegaard), subsidiary awareness (M. Polanyi), noetic interpretations (E. Voegelin), or world picture (L. Wittgenstein).” [↑](#footnote-ref-9)
10. “a set of presuppositions (assumptions that may be true, partially true or entirely false) which we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic makeup of our world.” Sire, J.W. (1997) *The Universe next door* , 3de druk (Downers Grove, Ill.: Inter Varsity Press), blz. 16 [↑](#footnote-ref-10)
11. Adrian, W., Roberts, M. & Wenyika, R. (red.) (2009) “Engaging our world”, (Tulsa, Okla.): Word & Spirit Press), blz. 14 [↑](#footnote-ref-11)
12. “A *worldview* may be defined as a comprehensive framework and an integrated system of your basic beliefs and values that provide a unified pattern for meaningful living.” Kloosterman, N.D. (2012) *The light of the world: a metaphor of the identity and Mission of Christian Education*, opgenomen in de congresbundel van het I&K congress op 27-09-12 in Amersfoort. Blz. 12 [↑](#footnote-ref-12)
13. Dekker, G & Stoffels, H.C. (2007) *Godsdienst en Samenleving*, 7de druk (Kok: Kampen), blz. 67 [↑](#footnote-ref-13)
14. Herman Selderhuis (red.) (2010) *Handboek Nederlandse Kerkgeschiedenis*, 2de druk (Kampen: Kok) blz. 865 [↑](#footnote-ref-14)
15. Dekker, G & Stoffels, H.C. (2007) *Godsdienst en Samenleving*, 7de druk (Kok: Kampen), blz. 93 [↑](#footnote-ref-15)
16. Ibid., blz. 107 [↑](#footnote-ref-16)
17. Ibid., blz. 105 [↑](#footnote-ref-17)
18. Voor een casus omtrent *worldview* en jongeren zien bijlage 8 [↑](#footnote-ref-18)
19. Voor een opsomming en samenvatting van de gebruikte *worldview* concepten, zie bijlage 10 [↑](#footnote-ref-19)
20. Voor een beschrijving van mogelijke invullingen van dit *worldview* concept, zie bijlage 11 [↑](#footnote-ref-20)
21. <http://www.vandale.nl>, trefwoord: Identiteit, geraadpleegd op 12-11-12 [↑](#footnote-ref-21)
22. De Bunschoter, 11 juni 2012 [↑](#footnote-ref-22)
23. Voor een globale beschrijving van het spectrum van levensbeschouwelijke fundamenten op scholen in Nederland, zie bijlage 12. [↑](#footnote-ref-23)
24. Zie bijlage 13 voor een beschrijving van deze pedagogische klimaten volgens Wim ter Horst. [↑](#footnote-ref-24)
25. De eerste twee houdingen (convergeren en divergeren) heb ik van Handreiking Vakleerplan Godsdienst/ Levensbeschouwing (2011) opgesteld door expertisecentrum Hermes. De laatste twee (corrigeren en complementeren) zijn twee grijstinten die ikzelf toegevoegd heb. [↑](#footnote-ref-25)
26. Akker, van den, J. & Nieveen, N. (2009) *Waarom ontwikkel je een curriculum en wat is een curriculum dan?* p. 1 [↑](#footnote-ref-26)
27. Voor een concrete beschrijving van de curriculum onderdelen, zie bijlage 14 [↑](#footnote-ref-27)
28. Voor een voorbeeld van een godsdienstcurriculum en over hoe de verschillende curriculumonderdelen met elkaar samenhangen, zie de invulling van de Besturenraad volgens bijlage 15. [↑](#footnote-ref-28)
29. Horst, Ter, W. (1995) *Wijs me de weg!* Kok: Kampen. p. 135 [↑](#footnote-ref-29)
30. Zie verder ook de masterscriptie van Daan Laban: *Richtingsbesef* (2011) [↑](#footnote-ref-30)
31. Horst, Ter, W. (1995) *Wijs me de weg!* Kok: Kampen. p. 134 [↑](#footnote-ref-31)
32. Ibid. p. 136 [↑](#footnote-ref-32)
33. Alii, E.T. (2009) *Godsdienstpedagogiek*. Meinema: Zoetermeer. p. 29 [↑](#footnote-ref-33)
34. Zie hiervoor verder Horst, Ter, W (2002) *Onderwijs is opvoeden*. Kok: Kampen [↑](#footnote-ref-34)
35. Alii, E.T. (2009) Godsdienstpedagogiek. Meinema: Zoetermeer. p. 30-31 [↑](#footnote-ref-35)
36. Ibid. p. 34 [↑](#footnote-ref-36)
37. Ibid. [↑](#footnote-ref-37)
38. Ibid. p. 201 [↑](#footnote-ref-38)
39. Kinniging, A (2012) *Over identiteit en kwaliteit* (opgenomen in de I&K congresbundel van 27-09-2012), p. 6-9 [↑](#footnote-ref-39)
40. Dat kan onder andere door middel van het GSM-model (getuige, specialist en moderator). Zie daarvoor bijlage 16. [↑](#footnote-ref-40)
41. Voor een samenvatting van de bekenste godsdienstpedagogische benaderingen, zie bijlage 17. [↑](#footnote-ref-41)
42. Voor een samenvatting van de bekenste benaderingen voor moraal pedagogiek, zie bijlage 18. [↑](#footnote-ref-42)
43. Swetselaar, van, R. & Visser, T. (2011) *Leercompetenties Godsdienst/Levenbeschouwing*. Ten Brink: Meppel. p. 10-11 [↑](#footnote-ref-43)
44. Voor een korte uiteenzetting van een aantal godsdienstdidactische concepten, zie bijlage 22. [↑](#footnote-ref-44)
45. Voor een uitweiding over leermiddelen in het onderwijs, zie component 7 in bijlage 23. [↑](#footnote-ref-45)
46. Reijn, M.L. & Visser, T (2011), blz. 5 [↑](#footnote-ref-46)
47. Ibid., blz 15 [↑](#footnote-ref-47)
48. ’t Hart, H., Boeije, H. & Hox, J. (red.) (2005) *Onderzoeksmethoden* (7de druk), Boom, p. 71- 72 [↑](#footnote-ref-48)
49. Crombrugge, van, H. & Meijer, W. (Red.) (2004) *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. LannooCampus: Leuven. p. 153  [↑](#footnote-ref-49)
50. Thijs, A & Van den Akker, J (2009) *Leerplan in ontwikkeling*, Enschede: Axis Media-ontwerpers, blz. 12 [↑](#footnote-ref-50)
51. Laban D. (2011) *Richtingsbesef* (Master G/L scriptie), blz. 10. Zie verder ook Doornenbal, R.J.A. (2012) *Crossroads* (Delft: Eburon Academic Publisher), blz. 117-118 [↑](#footnote-ref-51)
52. Ibid., blz. 28 [↑](#footnote-ref-52)
53. Signe Sandsmark gaat in haar proefschrift (Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster)), welke een Christelijk antwoord geeft op deze problematiek, vooral in op de argumenten van seculiere onderwijskundigen als John White, Kenneth A. Strike en Terence H. McLaughlin (en daarnaast nog wel vele anderen), die allemaal een liberale aanpak van onderwijs voorstaan. [↑](#footnote-ref-53)
54. Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster), paragraaf 4.3.5 (blz. 97-101) en 4.4.6 - 4.4.7 (blz. 109-110) [↑](#footnote-ref-54)
55. Ibid., blz. 54 (eigen vertaling vanuit het Engels). [↑](#footnote-ref-55)
56. Ibid., blz. 46 [↑](#footnote-ref-56)
57. Dit is ook wat door Dr. Thomas Schirrmacher wordt aangeduidt als ‘the Neutral School’. Schirrmacher, T (2012) *Neutral school*, een lezing op de EurECA conferentie in Proem, Polen op 18 mei 2012 [↑](#footnote-ref-57)
58. Kinneging, A. (2012) *Over identiteit en kwaliteit*, opgenomen in de congresbundel van het I&K congress op 27-09-12 in Amersfoort. Blz. 7 [↑](#footnote-ref-58)
59. Laban D. (2011) *Richtingsbesef* (Master G/L scriptie), blz. 28 [↑](#footnote-ref-59)
60. Schirrmacher, T (2012) *Neutral school*, een lezing op de EurECA conferentie in Proem, Polen op 18 mei 2012 [↑](#footnote-ref-60)
61. Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster), blz. 93-94 [↑](#footnote-ref-61)
62. Zie bijlage 1, wat is een essay bevat wat door mij geschreven is, voor een verdere uitgewerkte weerlegging van de argumenten van liberale onderwijskundigen om religieus/*worldview* neutraal onderwijs aan te bevelen. [↑](#footnote-ref-62)
63. Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster), blz. 110 [↑](#footnote-ref-63)
64. Anekdote: Zelf heb ik op een seculiere opleiding gezeten (Security Technology (HBO elektrotechniek) aan de HU, ik was toen 18 jaar) en ik zat in een college ethiek in de techniek. Een atheïstische jongen van Indische afkomst maakte een opmerking richting de docent dat een bepaald aspect van het menselijke ethische denken verklaard kon worden vanuit de evolutietheorie. De docent stemde enigszins in, of accepteerde de opmerking van de jongen als een gegeven. Ikzelf als rechtgeaarde calvinistisch gereformeerde jongen kon dat natuurlijk niet accepteren wat die jongen zei en begon mijn buurman, waar ik destijds best goede vrienden mee was, te porren en hem te vertellen dat het menselijk ethisch handelen ook verklaard kon worden vanuit een geloof in God en niet de evolutietheorie. De enige reactie die ik kreeg was een relativerende: “*Don’t care…*” Waaruit ik kon aflezen dat het hem geen moer interesseerde. [↑](#footnote-ref-64)
65. [www.vandale.nl](http://www.vandale.nl), trefwoord: ‘indoctrinatie’. Geraadpleegt op 02-10-2012 [↑](#footnote-ref-65)
66. Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster blz. 139 [↑](#footnote-ref-66)
67. Kinneging, A. (2012) *Over identiteit en kwaliteit*, opgenomen in de congresbundel van het I&K congress op 27-09-12 in Amersfoort. Blz. 7 [↑](#footnote-ref-67)
68. Sandsmark, S (2000) *Is worldview neutral education possible or desirable?* (Paternoster) blz. 140 [↑](#footnote-ref-68)
69. Ibid. [↑](#footnote-ref-69)
70. Voor het formuleren van deze modellen heb ik hoofdzakelijk gebruik gemaakt van het college dictaat *Christelijke Wereldbeschouwing: een inleiding*, van R.J.A. Doornenbal, uit de reader Theologie en Cultuur: Visies op ‘God en mens’ & onderliggende *worldviews*, 2011/2012 [↑](#footnote-ref-70)
71. Zie verder voetnoot 2 van deze essay. [↑](#footnote-ref-71)
72. Samples, K.R. (2007) *A world of difference* (Baker books), blz. 277-279 [↑](#footnote-ref-72)
73. Nullens, P. (2012) *Als medereizigers op weg*, opgenomen in de congresbundel van het I&K congress op 27-09-12 in Amersfoort. Blz. 17 – 22 [↑](#footnote-ref-73)
74. Zoals dat beschreven staat in het boek ‘*The transforming vision* – *shaping a Christian worldview*’ (1984, InterVarsity Press) [↑](#footnote-ref-74)
75. Hieber, P.G. (1995) *Anthropological insights for missionaries* (Baker books), blz. 45-50 [↑](#footnote-ref-75)
76. Doornenbal, R.J.A. (2011/2012) *Christelijke Wereldbeschouwing: een inleiding*, uit de reader Theologie en Cultuur: Visies op ‘God en mens’ & onderliggende *worldviews*, blz 6 [↑](#footnote-ref-76)
77. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de werken: *Wijs me de weg* (1995) en *Onderwijzen is opvoeden* (2002), beide uitgeven door Kok: Kampen. [↑](#footnote-ref-77)
78. Zoals deze ook beschreven staan in *Leerlingcompetenties Godsdienst/levensbeschouwing* uit 2011. [↑](#footnote-ref-78)
79. Brink, van den, G (2000) *Oriëntatie in de filosophie*, Boekencentrum: Zoetermeer, p. 223-224 [↑](#footnote-ref-79)
80. Veen, van de, T. & Wal, Van der, J. (2008) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk.* Wolters-Noordhof: Groningen/Houten. p. 95 [↑](#footnote-ref-80)
81. Swetselaar, van, R. & Visser, T. (2011) *Leercompetenties Godsdienst/Levenbeschouwing*. Ten Brink: Meppel. p. 10-11 [↑](#footnote-ref-81)
82. Geerligs, T & Veen, van der, T (1980) *Lesgeven en zelfstandig leren*, Van Gorcum: Assen, p. 284-300 [↑](#footnote-ref-82)