



Sectie godsdienst, CSG “Het Streek”, locatie Bovenbuurtweg

Door: Jeroen Heinen

**Versies:**

Versie 1.1: Aangepast met de nieuwe identiteitsfolder: ‘CSG Het Streek als inspirerende omgeving’ en met correctie van spelfouten.

Versie 2.0: Toevoeging van component 3 (Godsdienspedagogiek) en 6 (Godsdienstdidactiek) en paragraaf 8.1, 8.4 t/m 8.6. Verder nog enige taalkundige correcties verricht.

Versie 3.0: Toevoeging van component 3 (nu Curriculum), 5 (Leerlingcompetenties), 7 (Leermiddelen) en 9 (Feedback) Aanpassingen: Component 4 (is nu godsdienstpedagogiek geworden) en 8 (toevoeging van paragraaf 8.3).

Versie 4.0 (en eerste volledige versie): Toevoeging van component 10, paragraaf 6.5, paragraaf 4.3, voorkant, inhoudsopgave en bibliografie. Aanpassingen: Andere paragraaf volgorde bij component 4 en paragraaf 8.2 is paragraaf 8.3 geworden en vice versa.

Versie 4.1: Aangepast door middel van de feedback van de sectievoorzitter en opdrachtgever. Taalcorrecties en aanpassing van paragraaf 8.4.2 aan de nieuwe identiteitsfolder *CSG Het Streek als inspirerende omgeving* (uit december 2012). Nieuwe font voor de titelpagina.

Versie 5.0 (Eindversie): Toevoeging van paragraaf 5.6.2 en 6.2.1. Er is ook een strenge taalcontrole over heen gegaan. Parallelle en onnodig lange zinnen zijn vermeden.

Inhoudsopgave

[Inleiding - 6 -](#_Toc360186296)

[Component 1: Worldview - 8 -](#_Toc360186297)

[1.1 Introductie - 8 -](#_Toc360186298)

[1.2 Formulering van onze *worldview* - 8 -](#_Toc360186299)

[1.2.1 God - 8 -](#_Toc360186300)

[1.2.2 Wereld - 8 -](#_Toc360186301)

[1.2.3 Mens - 9 -](#_Toc360186302)

[1.2.4 Gezag - 9 -](#_Toc360186303)

[1.2.5 Ethiek - 9 -](#_Toc360186304)

[1.2.6 Geschiedenis - 10 -](#_Toc360186305)

[1.3 Toelichting bij *worldview* - 10 -](#_Toc360186306)

[1.3.1 Belang van het gebruik van *worldview* - 10 -](#_Toc360186307)

[1.3.2 Redenen voor deze worldview definitie. - 11 -](#_Toc360186308)

[Component 2: Schoolidentiteit - 12 -](#_Toc360186309)

[2.1 Introductie - 12 -](#_Toc360186310)

[2.2 De schoolidentiteit van de CSG Het Streek - 12 -](#_Toc360186311)

[2.3 Relatie schoolidentiteit en sectie godsdienst - 12 -](#_Toc360186312)

[2.4 Invulling van de relatie schoolidentiteit en sectie godsdienst - 13 -](#_Toc360186313)

[Component 3: Curriculum - 14 -](#_Toc360186314)

[3.1 Introductie - 14 -](#_Toc360186315)

[3.2 Het curriculum - 14 -](#_Toc360186316)

[3.2.1 Het curriculum schema - 14 -](#_Toc360186317)

[3.2.2 De onderdelen - 15 -](#_Toc360186318)

[3.2.3 Toelichting en samenhang van de onderdelen - 17 -](#_Toc360186319)

[3.3 Lesthema’s in het curriculum van de onderbouw - 17 -](#_Toc360186320)

[3.3.1 Opbouw van de lesthema’s - 17 -](#_Toc360186321)

[3.3.2 Toelichting bij de opbouw van de lesthema’s - 17 -](#_Toc360186322)

[Component 4: Godsdienstpedagogiek - 19 -](#_Toc360186323)

[4.1 Introductie - 19 -](#_Toc360186324)

[4.2 Godsdienstpedagogische benadering - 19 -](#_Toc360186325)

[4.3 Moraalpedagogiek - 19 -](#_Toc360186326)

[4.3.1 Benadering voor morele vorming - 20 -](#_Toc360186327)

[4.3.2 Toelichting bij de benadering voor morele vorming - 20 -](#_Toc360186328)

[4.4 Godsdienstpedagogisch klimaat - 20 -](#_Toc360186329)

[4.5 Godsdienstpedagogisch doel - 21 -](#_Toc360186330)

[4.5.1 Einddoel (HAVO5/VWO6) - 21 -](#_Toc360186331)

[4.5.2 Tussendoel (HAVO3/VWO3) - 21 -](#_Toc360186332)

[4.5.3 Doelen voor morele vorming - 22 -](#_Toc360186333)

[Component 5: Leerlingcompetenties - 23 -](#_Toc360186334)

[5.1 Introductie - 23 -](#_Toc360186335)

[5.2 Competentiegericht onderwijs. - 23 -](#_Toc360186336)

[5.3 Leerlingcompetenties - 23 -](#_Toc360186337)

[5.6 Toelichting bij het inzetten van leerlingcompetenties - 24 -](#_Toc360186338)

[5.6.1 De aard van het vak - 24 -](#_Toc360186339)

[5.6.2 Werkwijze van de sectie - 25 -](#_Toc360186340)

[5.6.3 Onderwijskundige redenen - 25 -](#_Toc360186341)

[Component 6: Godsdienstdidactiek - 26 -](#_Toc360186342)

[6.1 Introductie - 26 -](#_Toc360186343)

[6.2 Vijf basishandeling als godsdienstdidactische model - 26 -](#_Toc360186344)

[6.2.1 Toelichting bij de vijf basishandelingen: - 27 -](#_Toc360186345)

[6.3 Belangrijke werkvormen - 27 -](#_Toc360186346)

[6.3.1 Lijst van werkvormen - 28 -](#_Toc360186347)

[6.4.2 Toelichting bij de werkvormen - 28 -](#_Toc360186348)

[6.5 Toetsing - 29 -](#_Toc360186349)

[6.5.1 Schriftelijke beoordelingen - 29 -](#_Toc360186350)

[6.5.2 Werkstuk beoordelingen - 29 -](#_Toc360186351)

[Component 7: Leermiddelen - 30 -](#_Toc360186352)

[7.1 Introductie - 30 -](#_Toc360186353)

[7.2 Lijsten van leermiddelen - 30 -](#_Toc360186354)

[Component 8: Rol van de docent - 31 -](#_Toc360186355)

[8.1 Introductie - 31 -](#_Toc360186356)

[8.2 Competenties van een godsdienstdocent - 31 -](#_Toc360186357)

[8.2.1 Docentencompetenties - 31 -](#_Toc360186358)

[8.2.2 Toelichting bij de docentencompetenties. - 31 -](#_Toc360186359)

[8.3 Rol van de docent godsdienst in het leerproces van de leerling - 32 -](#_Toc360186360)

[8.3.1 Getuige - 32 -](#_Toc360186361)

[8.3.2 Specialist - 32 -](#_Toc360186362)

[8.3.3 Moderator - 32 -](#_Toc360186363)

[8.4 Resonantie van het wereldbeeld bij de godsdienstdocent - 32 -](#_Toc360186364)

[8.4.1 Sterk inclusivisme - 32 -](#_Toc360186365)

[8.4.2 Verantwoording van het sterk inclusivisme - 33 -](#_Toc360186366)

[8.5 Resonantie van godsdienstpedagogiek bij individuele godsdienstdocent - 33 -](#_Toc360186367)

[8.6 Resonantie van godsdienstdidactiek bij individuele godsdienstdocent - 34 -](#_Toc360186368)

[8.7 Afsluitende opmerkingen bij component 8 - 34 -](#_Toc360186369)

[8.7.1 Actieve en bewuste attitude - 34 -](#_Toc360186370)

[8.7.2 Authenticiteit - 34 -](#_Toc360186371)

[Component 9: Feedback - 35 -](#_Toc360186372)

[9.1 Introductie - 35 -](#_Toc360186373)

[9.2 Organisatie van de feedback op ons curriculum - 35 -](#_Toc360186374)

[9.2.1 Leerlingen - 35 -](#_Toc360186375)

[9.2.2 Docenten - 35 -](#_Toc360186376)

[9.2.3 Management team (MT) - 35 -](#_Toc360186377)

[9.3 Verwerken van de feedback - 36 -](#_Toc360186378)

[9.3.1 Feedback op het curriculum - 36 -](#_Toc360186379)

[9.3.2 Feedback op docenten - 36 -](#_Toc360186380)

[9.4 Toelichting op de organisatie van de feedback - 36 -](#_Toc360186381)

[Component 10: Organisatie - 37 -](#_Toc360186382)

[10.1 Introductie - 37 -](#_Toc360186383)

[10.2 Samenstelling van de sectie - 37 -](#_Toc360186384)

[10.3 Organisatie omtrent lesmethodes - 37 -](#_Toc360186385)

[10.4 Sectievergaderingen - 37 -](#_Toc360186386)

[10.5 Uren - 37 -](#_Toc360186387)

[10.6 Budget - 37 -](#_Toc360186388)

[Bibliografie - 38 -](#_Toc360186389)

# Inleiding

Het document dat voor u ligt is één van de vruchten die voorgebracht is door het samen-werkingsproject tussen de CSG Het Streek en de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) in het kader van de Kenniscampus Ede. De sectie godsdienst zag kans om binnen dit project nauw samen te werken met de 2de graads opleiding tot leraar godsdienst en één van haar studenten. Bij het brainstormen over de concrete winsten die deze samenwerking kon opleveren, kwamen we erop uit dat het voor de studenten afstudeerprojecten opleverde en dat voor de opleiding de afstand tussen studie en praktijk verkleind kon worden om zo een betere aansluiting te maken voor studenten. Maar wat kon het de godsdienstsectie concreet opleveren? Na gesprekken tussen de contactpersonen van deze onderwijsinstellingen viel het idee om de studenten van de CHE de lesmethodes te laten herschrijven voor de onderbouw van de HAVO en VWO van het vak godsdienst (van locatie Bovenbuurtweg). Deze lesmethodes waren immers door de sectie zelf geschreven, maar werden al een poosje als verouderd ervaren. Met dat plan ging iedereen akkoord, maar waar moet men beginnen aan de start van zo ’n immense klus? Zo kwamen we uit bij de gedachte dat er eerst een goede basisvisie op het vak moest komen. Vanaf dat fundament konden de lesmethodes vervolgens herzien worden. Maar dit zorgde er wel voor dat we ons vak opnieuw moesten doordenken en onszelf afvragen wat we precies wilden bereiken bij de leerlingen die ons curriculum doorliepen. Bij dit proces konden we gebruik maken van de expertises van de student en de opleiding, die toegang hadden tot de nieuwste onderwijskundige inzichten en vakliteratuur.

De werkwijze die we hierbij gebruikt hebben is die van het trialogische leren. Binnen dit model staan de partijen niet tegenover elkaar, maar werken op een open en constructieve manier samen, om zo van elkaar te leren en om elke partij (de opleiding, de student en de sectie godsdienst) verder te helpen. Op die manier heeft iedere betrokkene winst.

Het *framework* dat voor u ligt bestaat uit tien onderdelen die we ‘componenten’ zullen noemen. We hebben de volgende componenten geformuleerd:

1. *Worldview*
2. Schoolidentiteit
3. Curriculum
4. Godsdienstpedagogiek
5. Leerlingcompetenties
6. Godsdienstdidactiek
7. Leermiddelen
8. Rol van de docent
9. Feedback
10. Organisatie

*Figuur 1*

Al deze componenten bij elkaar vormen de kaders voor ons curriculum. Ze geven een omlijning en daarmee een indruk van hoe deze eruit gaat komen te zien. We hopen met dit document u een goed inzicht te geven in wat de ideologische en onderwijskundige standpunten zijn die voor ons van groot belang zijn geweest in het opzetten van dit *framework* (en daarmee ons curriculum). We hebben geprobeerd om deze zo helder mogelijk te verantwoorden. Daarbij moet in ogenschouw genomen worden dat deze standpunten een algemene weergave zijn van waar we als sectie voor staan, maar dat de verschillende sectieleden er diverse nuances op na kunnen houden.

Omwille van de leesbaarheid van een document als deze, willen we al deze componenten aan elkaar verbinden door middel van een metafoor en wel die van de ‘scheepsbouw’. Dit geeft ook een stukje beeldvorming voor hoe deze met elkaar samenhangen. Hierin functioneert het vak godsdienst als de ‘werf’ en zijn de leerlingen de ‘schepen’ die gebouwd worden. Zij moeten immers uiteindelijk te water gelaten worden en zelfstandig kunnen navigeren over de woeste zeeën van onze tijd en maatschappij, maar toch veilig van de ene bestemming naar het andere kunnen varen. Dit beeld past ook bij de uitleg van het logo van Het Streek (zie figuur 1, hierboven). Dit beeldmerk is afgeleid van een sextant, een oud navigatie instrument dat gebruikt werd in de scheepsvaart, waarmee de hoek tussen een hemellichaam en de horizon werd gemeten. Zo kon een scheepsvaarder bepalen welke koers hij moest varen. Op een dezelfde manier zorgt een relatie met God (de verticale as van de sextant) ervoor dat een mens zich goed kan navigeren door de maatschappij en uit te kijken naar de wereld en zijn medemens (de horizontale as van de sextant). Zo kruisen de verticale en de horizontale lijnen elkaar en dit brandpunt tussen mens en God is tegelijkertijd het belangrijkste thema wat in een vak als ‘gods-dienst’ aan de orde komt.

Bunschoten, maart 2013

Jeroen Heinen

# Component 1: Worldview

## 1.1 Introductie

*Worldview* is een relatief lastig begrip om mee te beginnen, maar als we het koppelen aan de metafoor van de scheepsbouw, dan is het te vergelijken met de bedrijfsvisie van de werf. Een *worldview* kan men definiëren als een set geloofsaannames (die niet wetenschappelijk te bewijzen zijn), die gezamenlijk een omvattend raamwerk bieden voor een persoon, van waaruit hij/zij de wereld om zich heen kan duiden en kan interpreteren. Het is dus een lens van vooronderstellingen waardoor een mens de werkelijkheid ziet. Dit neemt niet weg dat het puur een zaak van het verstand is, want een *worldview* bepaalt naast het denken ook het handelen en het voelen. Elk mens heeft zo ’n ‘lens’ of *worldview*. Niet iedereen is daar even bewust van.

Wij als sectie godsdienst vinden het zelf erg belangrijk dat we bewust zijn van onze geloofs-aannames. Daarom hebben wij geprobeerd om gezamenlijk een *worldview* te formuleren, die voor ons de leidraad en het uitgangspunt van onze lessen en methodes vormen.

## 1.2 Formulering van onze *worldview*

Het *worldview­* concept die wij gebruikt hebben is een aanpassing van een concept die bedacht is door de Amerikaan Kenneth R. Samples. Deze bestaat uit zes onderdelen, namelijk: God, wereld, mens, gezag, ethiek en geschiedenis. De antwoorden op deze onderdelen vormen gezamenlijk een *worldview*. Normaal gesproken kan iemand dat voor zichzelf doen, maar het is ook mogelijk om dit toe te passen op cultuuruitingen (zoals film, muziek enz.) of groepen. Wij hebben gekozen voor het laatste, omdat wij als sectie godsdienst collectief verantwoordelijk zijn voor ons lesgeven en curriculum.

### 1.2.1 God

*Beschrijving: Wie/wat is God? De kijk op het transcendente (dat wat buiten de, voor ons, zintuigelijke en te ervaren werkelijkheid bestaat).*

Volgens onze *worldview* bestaat God en wij geloven dat Hij een persoon is. Daarnaast is Hij ook Geest en daarmee niet zichtbaar, niet menselijk en niet volledig door de mens te doorgronden (kortom: Hij is transcendent).

Hij is de schepper van alle zichtbare (mens en universum) en onzichtbare dingen en daarmee de bron en de oorsprong van alles wat bestaat. Hij is op alle vlakken bewogen met Zijn Schepping en geen afstandelijke godheid.

God is niet onkenbaar. Hij openbaart zich aan zijn schepping, waardoor het mogelijk is om zijn stem te leren verstaan. Dat doet Hij door middel van de bijzondere openbaring van zijn Woord: De Bijbel (het Oude en Nieuwe Testament) en met name door de woorden van Jezus Christus. Hij laat zichzelf ook zien door de algemene openbaring van de natuur, waarbij wij onder de indruk mogen zijn van de hoge mate van orderlijkheid, complexiteit en evenwichtige samenhang.

Doordat Hij zich kenbaar maakt is het mogelijk om met Hem te wandelen. Dit is niet iets wat rationeel te onderbouwen is, maar wat wel zichtbaar wordt in de levens van mensen die dicht bij hem leven.

### 1.2.2 Wereld

*Beschrijving: Wat is echt of waar aan de zintuigelijke en waarneembare werkelijkheid? Wat is de oorsprong van het universum of waar deze uit bestaat.*

Volgens onze *worldview* bestaat deze werkelijkheid, waar wij als mensen in leven, uit een zichtbare (immanente) en een onzichtbare (transcendente) dimensie en deze vinden allebei hun oorsprong in de Scheppergod (zie 1. God). Deze werkelijkheid, met de mens inbegrepen, is daarom tegelijkertijd realiteit.

God is de architect van deze wereld, en deze heeft Hij ordelijk geschapen. Dit stelt de mens in staat om door middel van de wetenschappelijke methode enkel de zichtbare werkelijkheid te onderzoeken en deze door middel van theorieën en modellen in kaart te brengen.

In de lessen willen we naast de aandacht voor de wetenschap (en de zichtbare werkelijkheid) ook ruimte scheppen voor het metafysische (de onzichtbare werkelijkheid). Hierbij willen we ruimte bieden voor andere religies en levensbeschouwingen, zodat de leerlingen daartussen leren differentiëren.

### 1.2.3 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.*

Volgens onze *worldview* is de mens van oorsprong volmaakt en goed geschapen en is hij de kroon op de schepping. Zijn oorspronkelijk doel was om samen met God over de schepping te heersen als beeld van God. Maar de mens is in opstand gekomen tegen zijn Maker. Hierdoor weerspiegelt de mens zijn Schepper niet meer. Dit heeft tot gevolg gehad dat de mens altijd geneigd is om voor zichzelf te kiezen in plaats van de ander (of Ander). Hierdoor is niemand zonder zonde, maar ook niet zonder het verlangen goed te doen.

In deze strijd bevinden wij ons allemaal en dat herkent iedereen in zijn of haar eigen leven. Daarom kan er in de klas ook een band ontstaan tussen docent en leerlingen, omdat beide afhankelijk zijn van Gods genade. De docent kan inleven en de weg wijzen.

Ten diepste kan vanuit een relatie met God een leven voortvloeien van vrede met anderen, jezelf en God. Dan kan een mens beantwoorden aan zijn doel en weer het beeld van God worden.

### 1.2.4 Gezag

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

Volgens onze *worldview* is God zelf de bron van alle kennis en Hij alleen heeft het allerhoogste gezag. Dit gezag zorgt er voor dat zijn woord, de Bijbel, voor ons gezaghebbend is. De mens heeft van God de vrijheid gekregen om dit gezag te erkennen of niet, maar tegelijkertijd heeft hij als rentmeester van deze wereld een gedeelte van dit gezag meegekregen. Dit geeft de mens de verantwoordelijkheid om voor deze wereld en alle schepselen (medemensen, zowel als dieren) te zorgen. Leerling en docent kunnen gezamenlijk zoeken naar wat dit overgedragen gezag voor ons betekent in deze tijd, waarin het gezag van mensen onderling en het gezag van God, steeds minder erkend wordt.

Wij onderschrijven dat de Bijbel het door God gegeven kompas is voor het leven van de mens. Daarom willen we deze (inspiratie)bron een centrale plek geven in onze lessen. Leerling en docent kunnen op die manier gezamenlijk zoeken naar God’s wijsheid voor het leven in onze tijd.

### 1.2.5 Ethiek

*Beschrijving: Wat is goed en kwaad/slecht? Hoe verhouden deze tot elkaar? Hoe ziet moreel burgerschap eruit?*

Volgens onze *worldview* bepaalt de aard van God wat goed en kwaad is, want alles wat uit Hem is, is goed en alles wat niet uit Hem is, is kwaad. God is de eeuwige en daarom is het goede ook eeuwig. Het kwade is slechts de aantasting van het goede.

In de Bijbel kunnen leerling en docent ontdekken wat zijn aard is. Bijbelleesvaardigheden zijn hiervoor belangrijk om de relatie te zien tussen de Oud- testamentische geboden en de vervulling hiervan in Jezus Christus in het Nieuwe Testament. Ons inziens veranderen de waarden niet, terwijl de normen per context verschillen. Het is daarom een zoektocht voor leerling en docent om de Bijbelse waarden te ontdekken, maar daarbij passende hedendaagse normen te zoeken.

Dit proces neemt niet weg dat wij zelf in een constante strijd zitten tussen het goede en het kwade. De mens wil wel het goede doen, maar is geneigd naar het kwade. Leerling en docent zijn hierin gezamenlijk afhankelijk van Gods hulp en genade.

Voor christelijke leerlingen en docenten is moreel burgerschap terug te brengen tot de kern zoals dat verwoordt is door Jezus Christus zelf: ‘Heb God lief boven alles en uw naaste als uzelf’ (Matt. 22: 37-39). De niet-gelovige leerlingen en docenten kunnen hierin moeilijk meekomen. Daarom willen we hen toch de tweede helft van Jezus’ woorden meegeven, i.e. ‘heb uw naaste lief als uzelf’.

### 1.2.6 Geschiedenis

*Beschrijving: De betekenis en het doel van de geschiedenis. Kijk op de geschiedenis en houding tegenover de cultuur waarin we leven.*

Volgens onze *worldview* is de geschiedenis lineair en heeft deze een begin en doel. God stond aan het begin en leidt de geschiedenis naar haar doel. Elk punt daartussen heeft een eigen plek in God’s plan (zoals Hij dat in de Bijbel geopenbaard heeft).

In de loop van de geschiedenis wordt steeds meer duidelijk wat God’s plan is met deze wereld. Hij is betrokken en zijn handelen is aanwijsbaar in de geschiedenis.

Wat wij cultuur noemen is bepaald door wat onze kijk is hierop en daarmee een product van de geschiedenis (en de cultuur zelf). De heersende cultuur is echter wel eindig en verschillend per tijd en plaats. Elke cultuur heeft goede en verkeerde elementen. Zo kan men genieten van de goede dingen in de cultuur (kunst en wijsheden enz.), maar richting de verkeerde elementen (onrecht, verwaarlozing van milieu) zouden we kritisch moeten zijn. Wij vinden dat mensen de rentmeesters zijn van deze wereld, dus moeten zij er goed mee omgaan. Hiervoor willen we als docenten ook aandacht vragen in de lessen en dagopeningen. Wederom kan de Bijbel hiervoor dienen als een kompas en inspiratiebron.

De houding die wij als sectie richting de cultuur willen aannemen is er één van kritische participatie. Niet in de schuilkelder kruipen, maar uitdragen wat we geloven en tegen de heersende cultuur in durven gaan.

## 1.3 Toelichting bij *worldview*

Hieronder wil ik een verantwoording van wat ons inziens het belang is van *worldview* enerzijds, maar ook waarom we de bovenstaande *worldview* definitie gebruikt hebben.

### 1.3.1 Belang van het gebruik van *worldview*

*Tool voor analyse*

Wanneer iemand een eigen *worldview­* formuleert dan kijk je in principe naar de geloofsaannames die bepalen hoe jij naar (verschillende aspecten van) de werkelijkheid kijkt. Deze worden bepaald door de dingen waarvan jij gelooft dat die ‘waar’ of ‘echt’ zijn. Door hiervan bewust te worden krijg je een krachtige *tool* om niet alleen de aspecten van de werkelijkheid te analyseren, maar ook om diverse *worldviews* met elkaar te vergelijken.

In het godsdienstonderwijs op Het Streek komen leerlingen niet alleen in aanraking met de christelijke *worldview*, maar ook met niet-christelijke *worldviews* (niet alleen die van andere religies, zoals de Islam en het Jodendom, maar ook van seculiere *worldviews*, zoals het naturalisme). Het begrip *worldview* kan de leerlingen helpen om aspecten van deze verschillende *worldviews* met elkaar te vergelijken.

Bijvoorbeeld over het aspect God zegt de christelijke *worldview* dat God bestaat en een persoon is, terwijl het naturalisme uitgaat dat alleen dat wat we wetenschappelijk kunnen waarnemen bestaat. Het komt er dan op neer dat God volgens een naturalistische *worldview* per definitie niet bestaat.

*Verantwoording van dat wat we geloven*

Door een *worldview* op te stellen formuleer je wat je gelooft en dat geeft de gelegenheid om te doordenken en onderbouwen wat je gelooft. Door deze doordenking kun je ook verantwoorden waarom je iets gelooft en dit expliciet maken (zeker in relatie tot niet-christelijke *worldviews*). Zo weten de leerlingen waar wij staan, maar ook de ouders van de leerlingen die wij lesgeven. Op deze manier willen we voorkomen dat leerlingen onbewust beïnvloed worden en blijven we transparant. We willen de leerlingen namelijk de gelegenheid geven om op een kritische manier te reflecteren op de geloofsaannames van de *worldviews* die terugkomen in ons curriculum.

*Zin- en richtingevend*

Door het formuleren van onze gezamenlijke *worldview* hebben we onszelf bezonnen op ons functioneren als godsdienstdocenten. In dat proces hebben we nagedacht over wat we doen, waarom we dat doen en hoe we verder willen in de toekomst met ons vak. Daarbij hebben we stil gestaan bij de existentiële vragen van onszelf en die we van leerlingen te horen krijgen. Deze hebben we serieus genomen en nagedacht over hoe we daar mee om willen gaan. Daarom is het formuleren van een *worldview* ook zin- en richtinggevend geweest in dit proces. Onze *worldview* schenkt ons perspectief voor de toekomst en geeft kleur aan ons curriculum en functioneren met de leerlingen in de klas.

### 1.3.2 Redenen voor deze worldview definitie.

Als sectie konden we kiezen tussen verschillende manieren om een *worldview* te formuleren. De één was meer op het verstand gericht, terwijl andere ook het voelen en het handelen incorporeerde. Wij zelf hebben gekozen voor een formulering die meer op geloofsaannames en het verstand gericht is, omdat zelfs onder gelijkgezinden het gevoel en het handelen per persoon erg kan verschillen. Dit geldt niet alleen voor docenten, maar ook voor leerlingen onderling.

Met het oog op dat deze *worldview* als leidraad dient voor de lesmethodes is het ons inziens onnodig en zelfs onwenselijk om het persoonlijk voelen en handelen daarbij te betrekken. Dit neemt niet weg dat we in de lessen zelf wel belang hechten aan de subjectieve en persoonlijke aspecten van *worldview*.

# Component 2: Schoolidentiteit

## 2.1 Introductie

Geen vak op een school is zo verbonden met de schoolidentiteit als het vak godsdienst. De schoolidentiteit is in die zin het visitekaartje van de werf waarop staat wat we precies doen en geeft een weerspiegeling van het profiel van onze klanten (de ouders). Daarom heeft juist dit vak het in zich om de schoolidentiteit in de klaslokalen te weerspiegelen. Wij als sectie vinden het belangrijk om na te denken over hoe we de relatie tussen dit vak en de identiteit willen beschrijven en vormgeven. Voor deze component willen we de belangrijkste speerpunten van de identiteit van Het Streek noemen en hoe wij daar tegenover staan. Voor een uitgebreidere beschrijving van onze schoolidentiteit willen we verwijzen naar de identiteitsbrochure ‘*Ontmoeting – Identiteit tussen traditie en toekomst*’ uit 2006 en de folder ‘*CSG Het Streek als inspirerende omgeving*’ (2005). De percentages van levensbeschouwelijke achtergrond van Het Streek komen voort uit het onderzoek ‘*De verlegenheid voorbij – Identiteit op CSG Het Streek, Ede*’ (2011), door Daniël Schotanus.

## 2.2 De schoolidentiteit van de CSG Het Streek

De identiteit van Het Streek omschrijft zich als een ontmoetingsschool voor verschillende christelijke tradities. Deze school vindt de Bijbel een belangrijke bron van inspiratie en wil zich als school verbonden voelen met het evangelie. Op deze manier willen ze herkenbaar christelijk zijn. De populatie van de leerlingen op Het Streek is pluriform. Ongeveer een 65% van de leerlingen op Het Streek geeft aan bij kerkelijk te zijn en ongeveer 2% van de leerlingen is moslim. De rest is niet geaffiliëerd met een geloofsgemeenschap of religie of is atheïst, maar heeft (om diverse redenen) toch gekozen voor Het Streek.

In Ede, Bennekom en omstreken komt het vaak voor dat confessionele christelijke en/of gereformeerde gezinnen hun kinderen vaak naar een school sturen met een sterk eigen kerkelijk/confessioneel karakter (denk aan vrijgemaakt gereformeerden en een school als de Guido de Brès). Het karakter van Het Streek is open christelijk en probeert om vele christelijke tradities (zowel orthodox confessioneel als vrijzinnig liberaal, gereformeerd protestants als evangelisch) met elkaar in dialoog te brengen. Moslims die zich verbonden voelen met het monotheïsme van het Christendom en haar normen en waarden zijn hierin ook welkom.

Vanwege deze diversiteit ligt de nadruk op het verkennen van verschillende tradities met de bijbehorende bronnen, hierop te reflecteren en met elkaar hierover in gesprek te treden. Dit gebeurt zowel in het onderwijsaanbod van de sectie godsdienst als ook in de informele sferen (binnen de school, maar buiten het klaslokaal), door onderling contact van de leerlingen, dagopeningen en religieuze vieringen rondom de christelijke feestdagen. Hierin wil de school herkenbaar christelijk zijn. Door de verschillen heen wil de school dat de leerlingen en docenten elkaar vinden in één persoon: Jezus Christus.

## 2.3 Relatie schoolidentiteit en sectie godsdienst

Wij kiezen ervoor om een complementerende houding te nemen tegenover de schoolidentiteit van Het Streek. Hiermee bedoelen wij dat we het open protestantse christelijke karakter van de school onderschrijven en deze willen we ook uitdragen in onze lessen. We willen het daar niet alleen bij laten, maar de schoolidentiteit ook aanvullen door deze hier en daar aan te scherpen. De sectie godsdienst heeft daar een aantal mogelijkheden voor. Deze hebben we beschreven in paragraaf 2.4, hieronder.

## 2.4 Invulling van de relatie schoolidentiteit en sectie godsdienst

1. Identiteitscommissie: Locatie van Bovenbuurtweg van CSG Het Streek heeft sinds 3 jaar een identiteitscommissie met daarin docenten die met elkaar overleggen over hoe de identiteit uitgedragen kan en gaat worden. Dit doet deze commissie bijvoorbeeld door middel van het organiseren van religieuze vieringen binnen de schoolcontext. Vaak wordt er voor deze commissie al gauw gekeken naar leden van de sectie godsdienst. Deze leden kunnen op hun manier een aanvulling doen vanuit hun achtergrond als godsdienstdocent en zo de schoolidentiteit aanscherpen.

Ondanks dat er op dit moment docenten van de sectie godsdienst plaats hebben in deze commissie, is dit echter geen regel. Het is mogelijk dat er in de toekomst geen godsdienstdocenten vertegenwoordigd zijn in de identiteitscommissie.

1. Curriculum: Het onderwijsaanbod van de sectie godsdienst is een uitgelezen gelegenheid om de identiteit van de school tot uitdrukking te laten komen en daarbij eigen accenten te leggen. Ons vak heeft geen landelijke examen eindtermen en dit geeft ons de vrijheid om zelf ons curriculum vorm te geven. Onze sectie wil dat echter niet lukraak doen, maar eerst kaders opstellen waarbinnen we ons willen bewegen. Zo willen we bewust handelen en onszelf bezinnen op elke beslissing die we gezamenlijk nemen. Deze kaders hebben we onder andere in dit document vastgelegd en we willen dat ons curriculum deze kaders weerspiegelt.

# Component 3: Curriculum

## 3.1 Introductie

Nu we de kaders besproken hebben waarbinnen ons vak is opgezet (*worldview* en schoolidentiteit), willen we beginnen met het uiteenzetten hoe ons curriculum er uit gaat zien. Vanuit het Latijn betekent het woord ‘curriculum’ zoiets als ‘renbaan’ en verwijst naar de leerweg die een persoon moet gaan. Daarom willen we beginnen met een schematisch model van ons curriculum (vergelijkbaar met een blauwdruk van een schip). Deze wil inzicht verschaffen in wat de leerlingen moeten doorlopen, willen ze slagen voor ons programma. We bespreken daarna de opbouw van het curriculum en leggen uit op welke manier de verschillende onderdelen (zoals godsdienstdidactiek en –pedagogiek) met elkaar samenhangen. Met deze opbouw bakenen we het terrein af waarbinnen het vak godsdienst opereert. Tot slot geven we een weergave en de volgorde van de lesthema’s die in ons curriculum aan bod komen. We geven een korte toelichting waarom er voor deze thema’s zijn gekozen en hoe zich dat relateert aan wat we geformuleerd hebben in component 1 en 2. Met deze uiteenzetting hopen we te illustreren wat precies het eigene is van het vak godsdienst ten opzichte van andere vakken op Het Streek.

## 3.2 Het curriculum

In deze paragraaf willen we inzicht geven in de manier waarop ons curriculum theoretisch is opgebouwd en welke onderdelen daarin zitten. We beginnen eerst met het schema dat in principe de loopbaan weergeeft van de leerlingen. Daarna leggen we uit wat de verschillende onderdelen zijn en wat we daaronder verstaan. Vandaaruit volgt de onderlinge samenhang van deze onderdelen.

### 3.2.1 Het curriculum schema

Docent

toets a.d.h.v.:

Docent geeft les d.m.v.:

Docent biedt aan:

PP

PP

PP

Domeinen van het vak godsdienst, inclusief de bij- behorende leering competenties

Leerlingen

Einddoel

Leerstof

Didactiek

*Figuur 2*

PP

Godsdienst-

pedagogiek

Wetenschap

(Theologie)

Godsdienst-

didactiek

### 3.2.2 De onderdelen

*Piketpaaltjes*

Piketpaaltjes zijn een setje uitspraken die het eigen karakter van een vak (in ons geval godsdienst) afbakenen, net zoals de piketpaaltjes in de bouw de kavel afbakent waarop gebouwd gaat worden. Deze piketpaaltjes zijn bedoeld om een gemakkelijkere boedelscheiding te maken tussen de verschillende vakken op een school. Dit impliceert niet dat er geen overlap is met andere vakken.

De sectie godsdienst op Het Streek hanteert voor het vak godsdienst de onderstaande piketpaaltjes (geciteerd uit de Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak uit 2006).

Het vak godsdienst:

1. biedt bezinning op levensvragen
2. oriënteert op tradities en bronnen
3. is gericht op betekenisgeving
4. kent een religieuze dimensie
5. godsdienst is communicatief, argumentatief en verhalend (narratief) van aard
6. respecteert individuele leerstofkeuzes
7. biedt samenhang met andere vakken
8. realiseert de vormingsdoelen van de schoolidentiteit

*Einddoel*

Hiermee wordt het pedagogische einddoel bedoeld. Dit einddoel beschrijft waar de leerling moet staan wanneer deze het (of een gedeelte van) curriculum doorlopen en afgerond heeft. Dit doel is natuurlijk per school en vak verschillend (evenals alle andere invullingen van de onderdelen van het figuur 2). Pedagogische doelen worden doorgaans geformuleerd vanuit het vakgebied van de pedagogiek (opvoedkunde). Echter is er ook een werkveld die tracht om opvoedkunde en geloof met elkaar te verbinden: de godsdienstpedagogiek. Godsdienst-docenten putten allerlei inzichten uit dit werkveld om opvoedkunde en religieuze en levensbeschouwelijke vorming in een schoolcontext in de praktijk te brengen. Voor meer over onze pedagogische doelen en godsdienstpedagogiek, zie hoofdstuk 4 (met name paragraaf 4.5), hieronder.

*Domeinen en leerlingcompetenties*

In het vak godsdienst op Het Streek onderscheiden wij zes domeinen en zeven bijbehorende leerlingcompetenties. Deze komen voort uit de brochures Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak en ‘Leerlingcompetenties Godsdienst/Levenbeschouwing’ van de Besturenraad (uit respectievelijk 2006 en 2011):

1. Vakspecifieke vaardigheden: De vaardigheden die specifiek bij het vak godsdienst aan de leerlingen geleerd worden, zoals het achterhalen van de eigen geloofsveronder-stellingen en het verwoorden van eigen overtuigingen tegenover anderen.
* Competentie 1 (Competent in zelfreflectie en ontwikkeling)
* Competentie 2 (Competent in communicatie en dialoog)
1. Beelden van mens, wereld en God: De verschillende visies op mens, wereld en God, zoals die terugkomen in de verschillende religieuze of seculiere *worldviews* (zie paragraaf 1.2). Het aanleren van vaardigheden voor het lezen van religieuze of levensbeschouwelijke bronnen, zoals de Bijbel.
* Competenties 3 (Hermeneutisch competent)
1. Ervaring en godsdienst: Hoe een religie of levensbeschouwing een concrete invulling krijgt in het leven van de aanhanger. Rituelen komen hier o.a. ter sprake.
* Competenties 4 (Spiritueel competent)
1. Verbeelding en esthetiek: De plaats van verbeelding en kunst binnen een religie of levensbeschouwing. Daarbij wordt er ook aandacht gevraagd voor religieuze uitingsvormen.
* Competenties 5 (Esthetisch competent)
1. Moreel handelen en ethiek: Wat is goed en kwaad binnen een bepaalde religie of levensbeschouwing. Hier worden ethische dilemma’s behandeld, die door de leerlingen geanalyseerd kunnen worden, om uiteindelijk tot een beargumenteerde afweging te komen.
* Competenties 6 (Competent tot ethisch gefundeerd waarderen en handelen)
1. Sociale omgang en gemeenschapsvorming: Hoe werken geloofsgemeenschappen en op welke manier gaat men binnen zo ’n gemeenschap op affectief vlak met elkaar om. De werking en de functie van religieuze vieringen en/of diensten wordt ook behandeld.
* Competenties 7 (Sociaal competent)

Wat we hier domeinen noemen, kanaliseren de leerstof in verschillende gescheiden terreinen binnen het vak godsdienst. Deze brengen helderheid in de structuur van de leerstof voor zowel docent als leerling. Aan elk van deze domeinen zijn leerlingcompetenties gekoppeld. Deze bevatten meetbare eindkwalificaties waaraan leerlingen moeten voldoen als ze een gedeelte van het programma hebben afgerond. Zo dienen ze als maatstaven voor de docent om de leerling te toetsen. Dit zorgt er ook voor dat de docent aan de hand de competenties de vooruitgang van een leerling op een bepaalde domein in de gaten kan houden. Leerlingcompetenties functioneren op die manier als een verdere concretisering van het einddoel.

Het werken met leerlingcompetenties veronderstelt dat wij als godsdienstsectie er voor kiezen om competentiegericht onderwijs aan te bieden. Voor meer over leerlingcompetenties en competentiegericht onderwijs, zie hoofdstuk 5, hieronder.

*Leerstof*

Dit is de leerinhoud waar de leerlingen mee in aanraking komen tijdens het curriculum. Deze komt voort uit de wetenschappen die de informatie en de inzichten voortgebracht heeft. Voor het vak godsdienst zijn dat de theologie en de godsdienstwetenschappen. De leerstof is weer onderverdeeld in lesthema’s. Voor meer over de lesthema’s, zie paragraaf 3.3, hieronder.

*Didactiek*

De kunst van het lesgeven. Dit is de werkwijze waarop de docent de leerlingen begeleidt om het einddoel te behalen (met de bijbehorende competenties). Deze beschrijft het didactische stappenplan en de werkvormen die in het leerproces van de leerling gebruikt worden. De manieren van didactiek bedrijven komen voort uit de inzichten van de godsdienstdidactiek, welke beoogt om een synthese te maken tussen levensbeschouwelijke vorming en didactiek. Dat doet zij ook met behulp van pedagogische en leertheoretische inzichten. Voor meer over godsdienstdidactiek, zie hoofdstuk 6, hieronder.

### 3.2.3 Toelichting en samenhang van de onderdelen

Het curriculumschema poogt om het curriculum als een leertraject te presenteren. Alle pijlen geven aan welk onderdeel invloed heeft op een ander onderdeel. In de hoeken staan de piketpalen. Deze proberen het leerproces af te bakenen en geven daarmee de grenzen aan van het vak en hebben op die manier invloed op hoe het uiteindelijke leerproces eruit komt te zien. Buiten de afbakening bevinden zich een aantal factoren, 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 leerlingen bevinden zich in eerste instantie helemaal aan het begin van het leerproces en deze komen door middel van de didactiek in aanraking met de leerstof. De leerstof is onderverdeeld in verschillende domeinen en leerlingcompetenties, welke gezamenlijk en culmulatief 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. Deze beide zijn de maatstaf voor de docent.

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 deze leerling het einddoel bereikt.

## 3.3 Lesthema’s in het curriculum van de onderbouw

Hieronder is een lijst van de lesthema’s die we behandelen in de onderbouw van HAVO/VWO. De opbouw is ingedeeld in drie jaren, met daarachter het jaarthema. Binnen elk jaar bevinden zich vier periodes, met daarachter het bijbehorende lesthema. Elk lesthema staat voor één les-methode boekje.

### 3.3.1 Opbouw van de lesthema’s

Jaar 1: Oude Testament

1. Periode 1 : De Bijbel: wat is dat voor een boek?
2. Periode 2: Cultuur: muziek
3. Periode 3: Bijbelse kernverhalen
4. Periode 4: Bijbelse figuren

Jaar 2: Nieuwe Testament

1. Periode 1: Het Nieuwe Testament: ontstaan en Evangelisten
2. Periode 2: Cultuur: film
3. Periode 3: Wie is Jezus?
4. Periode 4: Gelijkenissen

Jaar 3: Kerkgeschiedenis

1. Periode 1/2: Kerkgeschiedenis en kerkelijke kaart
2. Periode 3: Cultuur: kunst
3. Periode 4: Zending

### 3.3.2 Toelichting bij de opbouw van de lesthema’s

De bovengenoemde opbouw is vrij klassiek voor een godsdienstcurriculum wat een stevige stempel heeft op het Christendom. De trits van Oude Testament, Nieuwe Testament en kerkgeschiedenis is afkomstig van uit ‘*leren leidt tot doen*’ (1996) van P. Boersema en heeft sindsdien model gestaan voor vele godsdienstcurricula. Ons inziens is er niets mis met deze opbouw, maar hebben we deze naar eigen inzicht ingevuld. Volgens ons voldoen deze jaarthema’s nog steeds, omdat wij als godsdienstsectie op een protestants christelijke school toch recht willen blijven doen aan de kerkelijke leerling bij ons op school. Uit het onderzoek van Daniel Schotanus (‘*De verlegenheid voorbij- Identiteit op CSG Het Streek, Ede*’ uit 2011) blijkt ook dat ouders van deze leerlingen de school zien als een verlengstuk van hun opvoeding en hechten ook veel waarden aan het christelijke karakter van de school. Daarom willen wij ook een belangrijke nadruk leggen op de christelijke inslag van onze *worldview* de rol van de Bijbel als bron en geloofsboek binnen ons curriculum. Ondanks de ogenschijnlijke exclusief christelijke thema’s willen we deze tendens doorbreken door bij bepaalde thema’s de zaken breder te trekken. Zo besteden we bijvoorbeeld bij het thema ‘Wie is Jezus?’ ook aandacht voor visies op Jezus vanuit het contemporaine Jodendom en de Islam.

Naast typische bijbelse, theologische en geschiedkundige thema’s behandelen we ook culturele thema’s. Voor jaar 1 (Oude Testament) is dat muziek en willen daar de aansluiting vinden bij koning David en de psalmen. In jaar 2 behandelen we film. Dit is net een graadje moeilijker, omdat er naast tekst en muziek nu ook bewegende beelden erbij komen (welke weer hun eigen betekenissen met zich meebrengen). De aansluiting met cultuur in dit jaar is met het thema van het ontstaan van het Nieuwe Testame. Hier willen we het kijken van een film, koppelen aan het idee van ooggetuige zijn, net zoals de schrijvers van de vier evangeliën dat waren van Jezus’ leven. Tot slot hebben we in jaar 3, kunst. In de loop van de westerse geschiedenis is de christelijke religie op velerlei wijze het object geweest van de kunst. Dit ziet men direct terug in de versieringen van een Rooms-Katholieke kerk. Dit laatste culturele thema is ons inziens nog een stapje verder, omdat vele beroemde religieuze kunstwerken uit een andere tijd stamtmen dan de leerlingen. Ze moeten daarbij leren een brug te slaan tussen de tijd van het kunstwerk en de tijd van nu.

Op deze wijze willen we de leerlingen een gevoel voor cultuur en het esthetische (schoonheid) meegeven. Zo willen we ze laten zien hoe deze thema’s door veel mensen gekoppeld worden aan geloof of een religieuze ervaring. Dit geeft de leerlingen ook inzicht in het belang van kunstuitingen in het leven van een gelovig of levensbeschouwelijk ingesteld persoon. Tevens sluiten we met het behandelen van deze onderwerpen aan bij wat wij als sectie in onze *worldview* verstaan onder cultuur (zie paragraaf 1.2.6).

# Component 4: Godsdienstpedagogiek

## 4.1 Introductie

Als godsdienstdocenten zijn we naast docenten, ook opvoeders. Van oudsher stond de school in het verlengde van de opvoeding van de ouders en kregen docenten de taak om kinderen, ook normen en waarden bij te brengen. Wij geloven dat dit nog steeds het geval is, al zijn er zeker verschillen op te merken met vroeger. De leerlingpopulatie is nu diverser dan ooit en daarom is het lastiger om recht te doen aan ieders levensbeschouwelijke achtergrond. Om docenten deze druk te besparen, willen we één pedagogische hoofdlijn trekken voor iedere leerling. Deze lijn willen we formuleren op basis van de christelijke schoolidentiteit (zie hoofstuk 2) en de gezamenlijke *worldview* van de sectie (zie hoofdstuk 1).

Op deze manier komen de disciplines van pedagogiek en theologie bijeen tot wat tegenwoordig godsdienstpedagogiek wordt genoemd. Onze ideeën hierover zijn gebaseerd op de overdenkingen van mensen die de brug tussen deze twee vakgebieden hebben geslagen. Godsdienstpedagogiek kan volgens de metafoor vergeleken worden als het proces van het kijken naar het blauwdruk en vervolgens de juiste aanpak kiezen om de segmenten van het schip op de goede tijd en plaats te krijgen.

## 4.2 Godsdienstpedagogische benadering

Een godsdienstpedagogische benadering beschrijft de insteek die wij willen hebben in het geven van het vak godsdienst. Als sectie godsdienst op een christelijke ontmoetingsschool (waarin de dialoog tussen verschillende christelijke tradities centraal staat) willen we een combinatie maken van twee benaderingen voor het vak godsdienst, namelijk van ‘*learning in religion*’en ‘*learning from religion*’ van Michael Grimmit.

*Learning in religion* houdt in dat leerlingen in een omgeving leren waarin één bepaalde religie of levenbeschouwing dominant is (in het geval van Het Streek is dat de christelijke religie). Leerlingen komen doorgaans ook zelf uit die traditie. Onderwijs is vooral gericht op het leren en doordenken van de geloofsvooronderstellingen van de dominante religie of levens-beschouwing, in plaats van slechts op een ‘objectieve’ manier informatie te verschaffen (zoals dat gebeurt bij ‘*learning about religion*’). Dit is ons inziens de enige manier om recht te doen aan de kerkelijke leerling (zie paragraaf 3.3.2), die nog steeds sterk vertegenwoordigd is op Het Streek (zie paragraaf 2.2).

*Learning from religion* houdt in dat er in de lessen bepaalde onderwerpen van een religie of levensbeschouwing, zoals een overtuiging of ritueel, besproken worden met het oog op dat de leerling daarvan leert voor zijn/haar eigen geloofsbeleving of -overtuigingen. Deze aanpak is gebaseerd op meer plurale vooronderstellingen en zet juist de geloofsontwikkeling van de leerling centraal. In deze benadering geeft men doorgaans geen enkele voorkeur aan een religie of levensbeschouwing. Hierin verschilt onze aanpak. Zoals gezegd geven wij nog steeds de voorkeur aan de christelijke religie. Echter willen we met deze benadering de openheid behouden, om niet alleen van verschillende religies of levensbeschouwing te leren, maar ook de dialoog te bevorderen tussen de verschillende achtergronden van de leerlingen.

## 4.3 Moraalpedagogiek

Ondanks dat morele vorming een algemeen pedagogisch doel is van een school, is godsdienst is het vak bij uitstek waarbij ethiek en moraliteit een grote rol spelen. Veel religieuze en levenbeschouwelijke onderwerpen hebben te maken met hoe iemand dient te leven en daarbij is de discussie over moraliteit van groot belang. De manier van sturing geven aan zo ’n proces is per opvoedingssituatie verschillend en daar zijn ook meerdere insteken voor. Wij hebben in het bepalen van onze benadering onszelf laten leiden door onze *worldview* en geprobeerd aansluiting te vinden bij de schoolidentiteit.

### 4.3.1 Benadering voor morele vorming

De insteek die wij voor onze lessen willen inzetten is gebaseerd op de theorie over de fases van morele waardeontwikkeling van Lawrence Kohlberg. Deze theorie gaat ervan uit dat een mens een ontwikkeling doormaakt in wat een persoon voor goed of kwaad acht en dat deze bestaat uit drie fases, waarbij elke fase weer uit twee stappen bestaat. Het voert te ver om alle fasen en stappen hier in detail uit te werken en daarom beperken we ons hier tot slechts een globale beschrijving van de drie fases.

1. Pre-conventionele fase: Hierin wordt wat goed is door een persoon gedefiniëerd als datgene wat direct een beloning oplevert en slecht wat straf oplevert. Dit is de fase waarin baby’s en kinderen (en soms ook pubers) in zitten.
2. Conventionele fase: Wat een persoon goed of slecht acht is datgene wat wordt bepaald door de omgeving of een belangrijke authoriteit (bijv. ouders en/of peers). Dit is de fase waar doorgaans adolescenten en ook sommige volwassenen in zitten.
3. Post-conventionele fase: Hierin bepaalt een individu zelf, na overdenking en in overeenstemming met zijn/haar geweten, wat goed en slecht is. Het individu laat zich dan niet meer direct leiden door zijn/haar omgeving. Volgens Kohlberg bereikt niet ieder persoon deze fase en is niet iedereen, die deze fase in zijn/haar morele ontwikkeling bereikt heeft, op alle vlakken helemaal consequent.

### 4.3.2 Toelichting bij de benadering voor morele vorming

Het open karakter van Het Streek, waarbij ontmoeting centraal staat, verhindert ons om puur aan waardeoverdracht (het exclusief overbrengen van de normen en waarden van de dominante religie of levensbeschouwing) te doen. We hebben een grote verscheidenheid aan leerlingen op deze school, met allerlei verschillende religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden, die er allemaal andere normen en waarden op nahouden.

We hadden op grond van deze pluraliteit ook kunnen kiezen voor een benadering waarbij we slechts aan waardeverheldering doen. Deze is verwant aan de godsdienstpedagogische benadering van ´*learning about religion*’ uit paragraaf 4.2, waarbij men poogt om de verschillende religies objectief te behandelen. Zo wil men bij ‘waardeverheldering’ de verscheidene morele waarden en normen zo objectief mogelijk aanbieden. Ons inziens leidt dat slechts tot moreel relativisme, wat naar ons idee niet bevorderlijk is voor de ontwikkeling van een persoon en wat ook niet past bij onze *worldview* en de identiteit van de school. Vandaar dat wij kiezen voor ‘waardeontwikkeling’, waarbij we de leerlingen een kritische houding willen aanleren, zodat ze uiteindelijk in staat zijn om zelf morele afwegingen te maken.

## 4.4 Godsdienstpedagogisch klimaat

Onder een pedagogisch klimaat verstaan wij de omgeving en de sfeer waarbinnen de leerlingen les krijgen en opgevoed worden. Wij vinden een veilig en rustgevend klimaat van groot belang. Het klimaat bij ons in de klas zou ons inziens wat weg moeten hebben van een oase. Deze term vatten wij op tweeërlei wijze op:

1. In eerste instantie als metafoor voor een plek waar leerlingen kunnen komen om uit te rusten van hun reis. Een oase geeft hoop en daar hebben ze de gelegenheid om verkwikt te worden, om zo met een nieuwe geestdrift verder te gaan met de zoektocht in hun geloof of levensovertuiging. De docent is daar aanwezig als onderhouder van de oase en wijst de leerlingen de weg. Tevens dient een oase als plek waar verschillende reizigers samenkomen. De rust en de verkwikking stimuleert het gesprek tussen de doorreizigers en zorgt er ook voor dat ze niet persé alleen verder hoeven te reizen.
2. In tweede instantie als de term die de pedagoog Wim ter Horst er aan geeft, namelijk een plek waar men een grote nadruk legt op de eigenheid en solidariteit van een pedagogisch klimaat.

Onder eigenheid verstaan wij, onze identiteit (welke wij baseren op onze schoolidentiteit en onze *worldview*). Deze willen we duidelijk naar voren laten komen in ons curriculum en de houding en levensvisie van de docent. Maar tegelijkertijd verstaat Wim ter Horst hieronder ook een nadruk op solidariteit, waaronder wij maatschappelijke betrokkenheid verstaan. Bij het vak godsdienst willen we betrokken zijn op de zaken die in de cultuur en maatschappij van vandaag spelen en de leerlingen oproepen en stimuleren om daarop te reflecteren vanuit hun eigen religieus of levens-beschouwelijk kader. Dit komt voort uit de overtuiging dat wij geloven dat religie of levensbeschouwing niet achter de voordeur (of de deur van een klaslokaal) behoort, maar een plaats heeft in de openbare ruimte en daar kan fungeren als een verrijking.

## 4.5 Godsdienstpedagogisch doel

Onze doelen beschrijven datgene wat we willen bereiken bij de leerlingen die ons programma voor het vak godsdienst doorlopen. Wij willen beginnen bij het einddoel voor HAVO5/VWO6 en van daaruit terugwerken naar waar een leerling ons inziens behoort te staan in een tussenfase. Één zo ’n tussenfase is voor ons de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw. Dat is: HAVO3/VWO3. Op deze manier kunnen we de balans opmaken nog voordat een leerling overgaat naar de bovenbouw (waar er door ons hele andere vaardigheden aangeleerd worden en er een zekere basis vanuit de onderbouw verondersteld wordt).

De doelen voor morele opvoeding is niet onze primaire focus, aangezien de hele school daaraan mee helpt. Echter omdat moraliteit toch een grote rol speelt binnen het vak godsdienst (zie paragraaf 4.3), willen we ook daar nog enige doelen bij stellen. Daarin maken we wederom een onderscheid tussen onder- en bovenbouw.

### 4.5.1 Einddoel (HAVO5/VWO6)

De leerlingen leren een attitude aan waarin ze hun eigen (geloofs)overtuigingen kunnen verwoorden en beargumenteren met behulp van de begrippen die hen geleerd worden in de lessen. Het is niet de bedoeling dat deze overtuigingen een statisch geheel worden, maar dat er een houding van openheid ontstaat om met anderen in discussie treden. Op die manier leren de leerlingen bewust te reflecteren op de overtuigen van henzelf en die van de ander en deze te respecteren. Dit zorgt er ook voor dat leerlingen niet van slag raken als de eigen overtuigingen in twijfel getrokken worden en dat stimuleert de leerlingen weer om de eigen overtuigen verder te doordenken en - wanneer nodig - te corrigeren.

De docent is de begeleider en bewaker van dit doel en schept de kaders waarbinnen dit leerproces zich plaatsvindt (zie verder de rol van moderator in paragraaf 8.3, hieronder).

### 4.5.2 Tussendoel (HAVO3/VWO3)

De leerlingen sporen hun eigen (geloofs)overtuigingen op en leren deze te benoemen. Op die manier kunnen de leerlingen in contact komen met verschillende religieuze en levens-beschouwelijke tradities en de bijbehorende bronnen (de Bijbel neemt hierin een belangrijke plaats in). Zo kan de leerling zich spiegelen tegenover de (geloofs)overtuigingen die in de bronnen van een traditie terugkomt. Dit zorgt er tegelijkertijd voor dat leerlingen religieuze sensibiliteit ontwikkelen en in staat zijn hierover met anderen in gesprek te treden. Een luisterende houding en het tonen van respect zijn hiervoor van cruciaal belang.

De docent is de begeleider van dit proces en helpt de leerlingen om hun eigen waarden op te sporen, religieuze gevoeligheid te ontwikkelen en hen te introduceren in verschillende tradities en de bijbehorende bronnen (zie de eerste drie basishandelingen in het godsdienstdidactische model in paragraaf 6.2, hieronder). Het zorgen voor een veilig en rustgevend klimaat om met deze basishandelingen aan de slag te gaan staat voorop bij de docent. Alleen in zo ’n omgeving ervaren leerlingen de rust en stimulatie om op een serieuze manier met hun eigen geloofsontwikkeling bezig te zijn en te merken wat de relevantie kan zijn van een religie of levensbeschouwing op jonge leeftijd.

### 4.5.3 Doelen voor morele vorming

We verwachten bij de beginsituatie van onze leerlingen aan de start van de onderbouw, dat de leerlingen nog in de pre-conventionele fase zijn (goed en kwaad zijn gebaseerd op respectievelijk beloning en straf). We willen door middel van werkvormen die dialoog, meningsvorming en discussie stimuleren en hen helpen in hun morele ontwikkeling. Ondanks dat deze ontwikkelingen deels natuurlijk en deels afhankelijk zijn van vele andere factoren, hopen we dat ze in ieder geval aan het einde van de onderbouw in de conventionele fase zijn (goed en slecht zijn gebaseerd op dat wat bepaald wordt door belangrijke autoriteiten, i.e. ouders, peers en/of andere rolmodellen).

Vanaf de bovenbouw willen we de conventionele fase bij de leerlingen veronderstellen. We willen hen vervolgens, door middel van verscheidene meningsvormende werkvormen en het behandelen van ethische thema’s, helpen om hen voorzichting richting de post-conventionele fase te laten bewegen. De leerlingen zullen morele overdenkingen voornamelijk zelf moeten verrichten. Wij beseffen dat we als docenten dit proces slechts ten dele kunnen sturen.

# Component 5: Leerlingcompetenties

## 5.1 Introductie

In het vorige hoofdstuk hebben we gekeken naar onze pedagogische standpunten en doeleinden. Deze waren erg algemeen geformuleerd en verdienen daarom meer geconcretriseerd te worden. Dat willen we doen door te kijken naar hoe deze opgesplitst kunnen worden in zeven verschillende leerlingcompetenties. Deze competenties kan men vergelijken met de diverse eisen waaraan een schip zou moeten voldoen wil het zeewaardig zijn. Onze leerlingcompetenties hebben we gekoppeld aan de diverse terreinen binnen het vak godsdienst, die we domeinen hebben genoemd (zie paragraaf 3.2.2).

We willen beginnen met het verhelderen wat competentiegericht onderwijs precies is en waarom dat noodzakelijk is om met competenties te werken. Vervolgens omschrijven we de zeven leerlingcompetenties en de bijbehorende domeinen. We willen afsluiten met een korte toelichting bij onze werkwijze met leerlingcompetenties, waarbij we het belang willen uitspreken van competentiegericht onderwijs voor het vak godsdienst en waarom juist dit vak zich goed hiervoor leent.

## 5.2 Competentiegericht onderwijs.

Om met leerlingcompetenties te werken, moet men eerst duidelijk hebben dat hiervoor competentiegericht onderwijs verondersteld dient te worden. Competentiegericht onderwijs komt voort uit de leertheorie van het constructivisme. Deze gaat uit van de idee dat mensen niet passief zijn tijdens een leerproces (zoals men uitgaat bij kennisgericht onderwijs), maar juist actief leren door nieuwe opgedane kennis en vaardigheden te koppelen aan datgene wat men al weet en kan. Zo verleent de mens betekenis aan datgene wat hij/zij leert en kan de lerende kennis en vaardigheden met elkaar integreren. Dit heeft te maken met dat mensen naast kennis en vaardigheden ook attituden (houdingen) aanleren. Vanuit deze bevindingen is het dit type onderwijs voortgekomen en welke zich wil richt op het geïntegreerd aanleren van kennis, vaardigheden en attituden. Dit wil men doen door leerlingen te stimuleren zelf actief te leren in samenwerking met anderen.

## 5.3 Leerlingcompetenties

Conform de ideeën van het competentiegerichte onderwijs, willen wij de leerlingen op een geïntegreerde wijze kennis, vaardigheden en attituden aanleren. Deze komen samen in leerlingcompetenties, waarvan wij er zeven hanteren:

1. Competent in zelfreflectie en ontwikkeling: De leerling is in staat om levenvragen te herkennen en kan aangeven wat betekenisvol voor hem/haar is. De leerling ontwikkelt zich in zijn/haar eigen godsdienst/levensbeschouwing en treedt in gesprek hierover 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 zijn/haar eigen leven en omgeving te herkennen. De leerling is in staat om de Bijbel (en andere religieuze of levensbeschouwelijke bronnen) te hanteren en als bron te gebruiken.
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 of levens-beschouwelijke dimensie in cultuuruitingen (zoals kunst, muziek, film etc.) en is in staat om eigen betekenis te verlenen aan, of zichzelf uit te drukken door middel van, een cultuuruiting.
6. Ethisch competent: De leerling weet wat moraal is en ontwikkelt en benoemt zijn/haar eigen ethische standpunten. De leerling is in staat een ethisch dilemma te analyseren en een gefundeerde afweging te maken.
7. Sociaal competent: De leerling krijgt gevoel voor ritualiteit en is in staat om op een respectvolle manier te participeren in een godsdienstige of levensbeschouwelijke viering (zoals bijvoorbeel een begrafenis). Daarbij krijgt de leerling oog voor de affectieve en institutionele relaties tussen mensen in een religieuze of levensbeschouwelijke gemeenschap.

We hadden in paragraaf 3.2 al even kennisgemaakt met deze leerlingcompetenties. Ze staan echter niet in een hierarchische of planmatige volgorde. Ze zijn bedoeld om de vooruitgang en bekwaamheid van een leerling in de verschillende domeinen te meten. Vandaar dat we deze direct aan de domeinen gekoppeld hebben en dat er bij elke competentie ook een aantal eindkwalificaties geformuleerd worden. Een voorbeeld van zo ‘n eindkwalificatie bij de esthetische competentie zou kunnen luiden als: ‘De leerling benoemt de relatie tussen een kunstwerk en een religie of levensbeschouwing.’ Deze zijn concreet en dus direct meetbaar. In de praktijk zullen deze leerlingcompetenties, met de eindkwalificaties, gebruikt worden bij het ontwikkelen van de lesmethodes en deze beide zullen ook in de boekjes of de docenten-handleiding opgenomen worden. Zo weten zowel de leerling als de docent wat elkaars verwachtingen zijn.

## 5.6 Toelichting bij het inzetten van leerlingcompetenties

We hebben net benoemd wat we verstaan onder competentiegericht onderwijs en op welke wijze we de leerlingcompetenties willen inzetten. Dit heeft een grote impact op de aard van onze manier van godsdienst geven. Daarom willen we niet voorbij gaan aan de redenen voor onze keuze voor competentiegericht onderwijs en het inzetten van leerlingcompetenties.

### 5.6.1 De aard van het vak

Binnen dit vak blijft het niet alleen maar bij het overbrengen van kennis over verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. De docent wil dat leerlingen wat met die kennis doen, al is het alleen al op deze overtuigingen reflecteren. Daarnaast wordt er bij onze invulling van het curriculum het thema ethiek erg belangrijk (zie de zesde leerlingcompetentie in paragraaf 5.3). Men kan over ethiek nadenken en een ethisch dilemma heel nauwkeurig analyseren en een afweging maken, maar uiteindelijk kom je uit bij het concrete handelen. Hiervoor is kennis (van ethische theorieën en oplossingen), vaardigheden (een ethisch dilemma kunnen analyseren en een afweging maken) en attitude (een ethisch dilemma serieus nemen en een gefundeerde afweging in de praktijk brengen) allemaal nodig om tot een juiste ethische handeling te komen.

Het gaat zelfs nog verder door te stellen dat het vak godsdienst dieper graaft dan slechts kennis, vaardigheden en attitude. Hiervoor wordt vaak de metafoor van de ijsberg gebruikt, waarbij de onderdelen van de competenties slechts het concrete en zichtbare gedrag is wat we boven de waterlijn kunnen zien. Echter zitten daaronder nog vele zaken als overtuigingen, motieven, normen en waarden enz., die we niet zo gauw kunnen zien, maar wel samenhangen met hoe een mens denkt of handelt. Overigens probeert een docent bij de leerlingen hun eigen overtuigingen naar boven te halen (vgl. de vijf basishandelingen in onze godsdienstdidactische benadering, zie paragraaf 6.2, hieronder), daarop te reflecteren en deze te spiegelen tegenover andere overtuigingen. Op die manier betrekt en integreert het vak godsdienst meerdere lagen van het mens-zijn. Competentiegericht onderwijs past daar naar ons idee heel goed bij.

### 5.6.2 Werkwijze van de sectie

Competentiegericht onderwijs past bij onze sectie en met name bij ons gebruik van *worldview*. Hierin proberen we allerlei aspecten van de werkelijkheid met elkaar te integreren. Deze leerlingcompetenties betrekken dezelfde aspecten die wij ook in onze *worldview* geformuleerd hebben. Zo komen de visies op God, mens en wereld terug in de hermeneutische competentie. De ethische competentie sluit natuurlijk aan bij het *worldview* aspect van de ethiek en bij de esthetische competentie komen cultuuruitingen aan de orde, zoals we dat beschreven hebben bij onze toelichting op de gekozen lesthema’s die we in ons curriculum willen behandelen (paragraaf 3.3.2).

### 5.6.3 Onderwijskundige redenen

De brochure ‘*Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*’ van de Besturenraad, levert nog een viertal onderwijskundige redenen voor het inzetten van competentiegericht onderwijs in het voortgezet onderwijs, die meer te maken hebben met de recente ontwikkelingen binnen het docentschap.

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 sociaal- 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 zelf hanteren. Veel methodes voor het vak godsdienst zijn nog zeer leerstof- en kennisgericht en minder 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, waarmee de docent zelf is opgleid.
3. Docenten worden steeds kritischer ten opzichte van lesmethodes, wat weer toch gevolg heeft dat docenten ook kritisch zullen zijn naar hun eigen lessen en de ingezette werkvormen. 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. Docenten kunnen makkelijker aansluiten bij collega’s en andere vakken. Sommige eindkwalificaties komen overeen of hebben overlap met eindkwalificaties van andere vakken. Zo kan de overlap met andere vakken en het eigene van het vak godsdienst benoemd worden, als men gaat samenwerken.

# Component 6: Godsdienstdidactiek

## 6.1 Introductie

Als godsdienstdocenten zijn we naast pedagogen ook didactici. Wij hebben de taak om de leerstof zo te vertalen dat de leerlingen het begrijpen en het eigen kunnen maken. In dat wederzijdse en dynamische proces tussen leerling en docent ontstaat leren. De kunst om dat zo effectief mogelijk te doen heet ‘didactiek’. Maar dé juiste didactiek voor alle gevallen bestaat in onze ogen niet. Elk vak is anders en heeft daarom haar eigen didactische benadering die aansluit bij de stof en de leerling. De doordenking daarvan wordt voor ons vak godsdienst-didactiek genoemd. Deze vindt z’n weergave in de lesmethodes die in de lessen gebruikt worden en de toetsvormen die wij inzetten om de leerwinst op te halen. In die zin kan men zeggen dat de didactiek vergeleken kan worden met de wijze waarop scheepsbouwers hun bouwmaterialen en gereedschappen inzetten om het schip te bouwen. Een proces dat zowel volgens de metafoor, als in de praktijk een secuur stukje werk is en wat een hoop vaardigheden van een docent vraagt.

## 6.2 Vijf basishandeling als godsdienstdidactische model

Wij gebruiken in onze godsdienstlessen de godsdienstdidactische benadering van de Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak (2006).

Deze bestaat uit vijf basishandelingen:

*Eerste basishandeling: Sensibiliteit ontwikkelen en tonen*

De docent ontwikkelt bij de leerlingen een basis interesse voor hun eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke achtergrond. De docent stimuleert het denken over levensvragen en kan een deur openen voor het transcendente (God of het goddelijke). Hiermee creëert de docent een belangrijke voorwaarde om te participeren in het vak godsdienst.

*Tweede basishandeling: Persoonlijke waarden opsporen*

Hierbij gaat de docent, samen met de leerlingen op zoek naar de eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke achtergrond en de daarbij horende opvattingen over de levensvragen. Dit is een soort diagnostiserende stap. Alleen als een leerling deze (geloofs)overtuigingen voor zich/haarzelf helder heeft en weet waar hij/zij staat en kan een docent zorgen voor dialoog.

*Derde basishandeling: Oriënteren op gemeenschappen en bronnen*

De docent zorgt ervoor dat de leerling in contact komt met de normen en waarden van een godsdienstige of levensbeschouwelijke gemeenschap of traditie. Daarmee wordt er gedelfd in de bronnen van die traditie. Dat kunnen bijvoorbeeld religieuze teksten, rituelen, belijdenissen, uitspraken, muziek, gebouwen en ambten zijn. De leerling leert deze te verkennen en koppelt deze aan zijn/haar eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke beleefwereld.

*Vierde basishandeling: Ethische en levensbeschouwelijk denken en communiceren*

Als de leerlingen de drie voorgaande basishandelingen eigen hebben gemaakt, dan zouden ze in staat moeten zijn om een bepaalde godsdienstige of levensbeschouwelijke situatie kunnen benaderen vanuit hun eigen persoonlijke waarden. Hierbij speelt ethiek een grote rol. De docent leert een leerling (met behulp van casuïstiek) een ethisch dilemma te analyseren en vanuit zijn/haar eigen denkkader een afweging te maken.

*Vijfde basishandeling: Ethische en levensbeschouwelijke/godsdienstige handelen*

Deze basishandeling bouwt expliciet verder op de vorige. De leerling vertaalt zijn/haar eigen persoonlijke waarden (die gevormd zijn binnen zijn/haar eigen gemeenschap, traditie en/of socialisatie) naar goed ethisch, beredeneerd en beargumenteerd handelen. Dit handelen wordt gevoed vanuit zijn of haar eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke referentiekader en socialisatie. Als de leerling dit kan dan heeft de docent het didactische stappenplan afgerond.

### 6.2.1 Toelichting bij de vijf basishandelingen

In de onderbouw zal de nadruk gelegd worden op de eerste drie basishandelingen. Deze drie staan niet in een vaste volgorde, maar kunnen doorelkaar heen aangeboden worden in de lesmethodes. Deze drie basishandelingen bereiden de weg voor de vierde en vijfde basishandeling, die meer vormend van aard zijn (deze krijgen meer aandacht in de bovenbouw). Dit komt omdat we vinden dat men eerst op religieus en levensbeschouwelijk gebied gevormd zou moeten zijn, wil iemand in staat zijn om evenwichtig te reflecteren op ethische vraagstukken. Heeft een leerling nagedacht en beargumenteerd wat zijn/haar visie is op een bepaald ethisch vraagstuk (bij basishandeling vier), dan kan de leerling over gaan op daadwerkelijk ethisch handelen vanuit zijn/haar eigen relgieuze of levensbeschouwelijke achtergrond (basishandeling vijf). Op deze manier draagt deze didactische benadering ook bij aan het ontwikkelingen van de godsdienstpedagogische doelen (paragraaf 4.5).

Schematisch gezien ziet dit godsdienstdidactische model er als volgt uit:

Onderbouw:

1. Religieuze gevoeligheid ontwikkelen

In gemengde volgorde

1. Persoonlijke waarden opsporen
2. Oriënteren op gemeenschappen en bronnen

Bovenbouw

1. Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren
2. Ethisch en levensbeschouwelijk handelen

Deze basishandelingen sluiten ook aan bij de leerlingcompetenties die we gaan inzetten (paragraaf 5.3). Bij de spirituele competentie willen we de leerlingen een vorm van religieuze gevoeligheid ontwikkelen, wat tegelijkertijd de eerste stap is in dit godsdienstdidactische model. Bij de eerste leerlingcompetentie (zelfreflectie en ontwikkeling) willen we de leerlingen leren om meer bewust te worden van zijn/haar eigen (geloofs) vooronderstellingen en met de tweede leerlingcompetentie (communicatie en dialoog) om daarover met anderen te communiceren. Dit sluit volledig aan bij de tweede basishandeling (persoonlijke waarden opsporen). De hermeneutische competentie sluit aan bij de derde basishandeling, waarbij er geörentieerd worden op religieuze gemeenschappen en bronnen (wat tevens ook behandeld wordt) bij de esthetische competentie). Tot slot is er nog de vanzelfsprekende verbinding tussen de ethische competentie en de vierde en vijfde basishandeling.

## 6.3 Belangrijke werkvormen

Hieronder willen we een beschrijving geven van de verschillende werkvormen die we in ons vakgebied belangrijk vinden en vaak terug zullen keren in het curriculum. De werkvormen zijn voornamelijk docentgestuurd, maar er is ook genoeg ruimte voor zelfstandig werken en samenwerkend leren. Naast reguliere werkvormen willen we ook een stevige dosis creatieve opdrachten in onze lessen verwerken.

### 6.3.1 Lijst van werkvormen

* Expertgroepen: Leerlingen vormen groepen en gaan zelfstandig een onderdeel van de lesstof verkennen en ontdekken. Door gezamenlijk de knelpunten te bespreken leren de leerlingen van elkaar en over elkaars kwaliteiten (de één kan bijvoorbeeld snel lezen, de ander kan goed hardop denken en weer een ander heeft leidersvaardigheden enz.). Uiteindelijk kan de docent weer naar de leerlingen terugkoppelen om te kijken of ze het begrepen hebben. De docent heeft een modererende rol tijdens deze werkvorm.
* Onderwijsleergesprek: De docent gaat het gesprek aan met de leerlingen om voorkennis naar boven te halen, een discussie op gang te brengen, te helpen een mening te vormen enz.
* Discussie: Leerlingen gaan met de docent of met elkaar in discussie en proberen met behulp van redelijke argumenten (en geen persoonlijke aanvallen) de ander te overtuigen. Dit kan door middel van eigen meningen, maar ook met fictieve meningen.
* Bijbeldidactiek: Dit is een overkoepelende term voor allerlei werkvormen waarbij de Bijbel als bron gebruikt wordt. Dat kan zijn als een bron voor verhalen, ethiek, (geloofs)overtuigingen enz. In alle gevallen willen we leerling uitdagen om zelf de Bijbel te lezen en te interpreteren.
* Zelfstandig onderzoek: Leerlingen verdiepen zich (individueel of in groepsverband) zelfstandig in een bepaald onderwerp. Deze zullen naar keuze zijn of worden aangereikt door de docent. Leerlingen leren gebruik te maken van bronnen als boeken, tijdschriften, kranten en internetartikelen en deze adequaat als bronvermelding te weergeven. Deze werkvorm dient doorgaans als een voorbereiding op een presentatie of werkstuk.
* Presentaties: Leerlingen verwerken informatie uit een zelfstandig onderzoek in een presentatie. Zij letten daarbij op een juiste opbouw van informatie en leren zo de hoofdzaken van de bijzaken te scheiden. Daarbij leren ze presentatieve vaardigheden aan, zoals spreekvaardigheid, houdingen enz.
* Werkstukken: Leerlingen verwerken informatie uit een zelfstandig onderzoek in een werkstuk. Dit kan in de vorm van een paper (uiteenzettend) of een essay (overtuigend).
* Collages/posters maken: Leerlingen maken een collage of een poster over een bepaald onderwerp. Deze zullen wederom soms naar keuze zijn of aangereikt door de docent. Hierbij gebruiken de leerlingen voornamelijk creatieve vaardigheden, maar soms wordt er ook een literatuuronderzoek van ze gevraagd.
* Logboek/journaal verslagen: Leerlingen verwerken de informatie die ze hebben ontvangen tijdens een les (van de docent of van een presentatie van een medeleerling) en maken daar een soort logboek/journaal verslag van.

### 6.4.2 Toelichting bij de werkvormen

Dit is slechts een greep van de werkvormen die we willen gebruiken in het curriculum. We sluiten niet uit dat we ook andere werkvormen zullen inzetten in de lessen. De docenten zijn immers vrij om zelf te experimenteren met nieuwe manieren en vormen om leerlingen iets te leren. Wij willen deze houding zelfs aanmoedigen! Toch willen we een weergave geven van een aantal werkvormen, om een indruk te geven over hoe onze sectie met ons curriculum te werk gaat. Daarom achten we deze lijst als representatief.

Daarnaast willen we tijdens het voorbereiden van deze werkvormen de insteek hebben om de leerlingen steeds meer zelf te laten ontdekken wat de kern is van een geloof (zie paragraaf 4.5.2). Tevens willen we dit doen door gebruik te maken van grotere projecten, zodat de leerlingen leren om thematisch op onderzoek uit te gaan.

## 6.5 Toetsing

Toetsing is van cruciaal belang binnen een curricilum, omdat op deze momenten de balans wordt opgemaakt van wat er geleerd is. Door middel van leerlingcompetenties eneindkwalificaties kan een docent nog nauwkeuriger inschatten wat de leeropbrengst is.

Toetsing gebeurt op velerlei wijze, waarvan er in paragraaf 6.4.1 er al een aantal genoemd zijn. Hier hebben we nog de schriftelijke toetsvormen naast (zoals S.O.’s en repetities of tentamens). Hieronder willen benoemen hoe we de verschillende soorten toetsvormen beoordelen. Hierin maken we onderscheid tussen schriftelijke- en werkstuk beoordelingen, waarin het verschil ligt dat bij schriftelijke beoordelingen de leerlingen leerwerk hebben en deze getoest wordt door middel van een S.O. of repetitie en bij een werkstuk beoordeling er door leerlingen een concreet product wordt ingeleverd.

### 6.5.1 Schriftelijke beoordelingen

Dit gebeurt aan de hand van RTTI-methode, waarin er onderscheid gemaakt wordt tussen verschillende soorten vragen voor schriftelijke toetsen. Voor meer informatie over deze methode van vragen maken, verwijzen we door naar de RTTI-methodemap.

### 6.5.2 Werkstuk beoordelingen

Voor deze toetsvormen hebben wij een aantal standaard formulieren met daarop de normering van de desbetreffende toetsvorm (we hanteren voor elke soort opdracht andere formulieren). Op deze formulieren kunnen leerlingen zien voor welk onderdeel van een werkstukopdracht hoeveel punten ze kunnen verdienen. Op deze manier willen we transparant richting de leerlingen zijn, zodat ze zich daar op kunnen beroepen bij een eventuele onterechte beoordeling.

# Component 7: Leermiddelen

## 7.1 Introductie

Onder leermiddelen verstaan we de gereedschappen en de bouwmaterialen van het onderwijs, die docenten en leerlingen gebruiken om de onderwijsprocessen te ondersteunen en te bevorderen. Tegelijkertijd kunnen we tegenwoordig ook wel zeggen dat leermiddelen in zekere zin noodzakelijk zijn voor efficient en kwalitatief goed onderwijs. Op die manier zijn goede leermiddelen bijna randvoorwaardelijk voor een goede uitvoering van een leerproces.

Van oudsher waren lesmethode boeken en een krijtborden de voornamelijkste leermiddelen voor een docent. Tegenwoordig zijn daar vele 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. Als sectie godsdienst willen wij actief gebruik maken van deze nieuwe ontwikkelingen om ons onderwijsaanbod bij de tijd te houden.

We willen echter wel kritisch zijn naar nieuwe (met name digitale) leermiddelen en eerst overtuigd zijn van de toegevoegde waarde, voor wij het in het curriculum willen opnemen.

## 7.2 Lijsten van leermiddelen

In de categorisering van de gangbare leermiddelen kunnen we een onderscheid maken in vier groepen. Visuele, auditieve, audiovisuele en digitale leermiddelen die we willen inzetten als ondersteuning van het vak godsdienst.

*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)

# Component 8: Rol van de docent

## 8.1 Introductie

Zonder de juiste vakmensen is geen één onderneming in staat goed te functioneren. Daarom willen we uitgebreid aandacht besteden aan de wijze waarop een docent een rol speelt binnen het vak godsdienst. We willen de kwalificaties benoemen voor onze docenten en dit doen we aan de hand van de docentencompetenties, die tegenwoordig alom ingezet worden in docentenopleidingen. Tevens is dit het profiel waarvan de sectie vindt dat een docent daaraan behoort te voldoen. Daarna komen er enkele zaken ter sprake als de rol die docenten kunnen hebben binnen het leerproces van de leerlingen en welke bewegingsruimte een individuele docent heeft ten opzichte van onze *worldview* en de andere onderwijskundige standpunten. We sluiten af met een paar toelichtende opmerkingen over de attitudes van een godsdienstdocent.

## 8.2 Competenties van een godsdienstdocent

Zo goed als alle docenten worden tegenwoordig opgeleid volgens de zeven docenten-competenties, die opgesteld zijn door het sectorbestuur onderwijsarbeidsmarkt (SBO). Dit heeft er voor gezorgd dat deze competenties gemeengoed zijn geworden binnen docentenopleidingen. Zo ook voor godsdienstdocenten. Wij als sectie zien daarom het belang in van deze competenties en daarom willen we deze hieronder noemen. Zo schetsen we een indruk van wat wij verstaan onder een bekwame docent.

### 8.2.1 Docentencompetenties

1. Interpersoonlijke competentie: De docent is in staat om op een gepaste en professionele manier te communiceren en om te gaan met leerlingen. Dit is zowel in de formele (binnen het klaslokaal) als de informele sfeer (buiten het klaslokaal).
2. Pedagogische competentie: De docent is in staat om een veilige sfeer te creeëren waarin een leerling zich op sociaal-emotioneel en moreel vlak kan ontwikkelen tot een bekwame deelnemer van onze maatschappij

3a. Vakinhoudelijke competentie: De docent heeft voldoende parate kennis van de vak-inhoud.

3b. Vakdidactische competentie: De docent is in staat om op een didactisch verantwoorde wijze de vakinhoud over te brengen naar de leerling.

4. Organisatorisch competentie: De docent is in staat om groepsprocessen binnen een de klas in goede banen te leiden, zodat er een ordelijke en taakgerichte sfeer in de klas ontstaat.

5. Competent in de omgang met collega’s: De docent is in staat om op een c0nstructieve manier samen te werken met zijn/haar collega’s.

6. Competent in de omgang met de omgeving: De docent is in staat om op een professionele manier te communiceren richten alle partijen die bij de school betrokken zijn (ouders, externe instellingen enz.).

7. Competent in zelfreflectie en ontwikkeling: De docent is in staat om op een kritische manier zijn/haar eigen functioneren te evalueren en daarop te reflecteren. De docent houdt op deze manier zijn/haar eigen bekwaamheden op peil en bij de tijd.

### 8.2.2 Toelichting bij de docentencompetenties.

Naast de bovenstaande docentencompetenties willen wij ook een toespitsing maken voor een aantal specifieke dingen die we belangrijk achten voor een goede godsdienstdocent op Het Streek.

Omdat een godsdienstdocent doorgaans bezig is met het doceren over (geloofs)overtuigingen, vinden wij het van belang dat hij/zij in staat is om zijn/haar eigen geloof te verwoorden en deze te integeren met de bovenstaande docentencompetenties. (Geloofs)overtuigingen staan immers niet los van iemands persoon. Sterker nog, wij denken dat deze bepalen hoe we tegen elk aspect van ons leven aankijken (zie paragraaf 1.1), zo ook tegen de bovenstaande bekwaamheden.

We vinden ook dat een godsdienstdocent, naast de bovenstaande competenties, ook de zeven leerlingcompetenties uit paragraaf 5.3. moet beheersen. Ons inziens is dat de basis om anderen iets te leren. Op die manier is een docent in staat om de bekwaamheden van een leerling op een hoger plan te tillen.

## 8.3 Rol van de docent godsdienst in het leerproces van de leerling

We hebben in paragraaf 4.5 al gezien dat een docent een taak heeft om de leerprocessen van leerlingen te begeleiden en de kaders te bepalen. Dat is ons inziens van vitaal belang om het onze pedagogische doelen te bereiken en de leerlingen te helpen de geformuleerde competenties te behalen. Hieronder willen we dit concreet maken door middel van de drie rollen van een docent in het vak godsdienst, volgens het *Leerplan Rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, namelijk: getuige, specialist en moderator.

### 8.3.1 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 ons inziens het gesprek tussen docent en leerling en leerlingen onderling.

### 8.3.2 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 hij kan fungeren als adviseur in het begeleiden van werkvormen die gebaseerd zijn op het 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.

### 8.3.3 Moderator

Een moderator is iemand die in staat is om diverse werkvormen 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 hiervoor essentiëel.

## 8.4 Resonantie van het wereldbeeld bij de godsdienstdocent

In deze paragraaf willen we beschrijven hoeveel ruimte een docent heeft om af te wijken van de *worldview*, zoals deze in paragraaf 1.2 is beschreven.

### 8.4.1 Sterk inclusivisme

Deze visie houdt in dat een sectie één samenhangende en vast gedifiniëerde *worldview* opstelt. Deze wordt dan door de hele sectie onderschreven, maar er is gelegenheid om van ervan af te mogen wijken, door docenten die op een bepaald punt anders denken. De opgestelde *worldview* is echter wel leidend voor het curriculum.

Het model is sterk, omdat er toch een duidelijk en coherente *worldview* is opgezet, vanuit één bepaald levensbeschouwelijk perspectief (in ons geval een protestantse richting binnen het Christendom), maar is inclusivistisch, omdat het ruimte laat voor personen met andere gedachtes.

### 8.4.2 Verantwoording van het sterk inclusivisme

We konden grofweg uit vier benaderingen kiezen om als docenten met het door ons geformuleerde *worldview* om te gaan.

1. Sterk exclusivistisch: Er is één *worldview* opgesteld (vanuit één bepaalde levens-beschouwing of religie). Deze is leidend voor het curriculum en iedereen moet zich conformeren aan deze *worldview*.
2. Sterk inclusivistisch: Er is één *worldview* opgesteld (vanuit één bepaalde levens-beschouwing of religie). Deze is leidend voor het curriculum en er is ruimte om af te wijken van de *worldview*.
3. Zwak tolerant: Er wordt één *worldview* opgesteld, die op een dusdanige manier is geformuleerd dat iedereeen die kan onderschrijven en dus ook niemand uitsluit. Er niet wordt besloten er om een enkele levensbeschouwing of religie als uitgangspunt te nemen.
4. Pluralistisch: Elke docent functioneert als een ‘*lone wolf*’ en stelt zijn eigen *worldview* op voor zijn/haar eigen curriculum. De docent is dan ook verantwoordelijk voor zijn/haar eigen *worldview* en curriculum.

Volgens de nieuwste identiteitsfolder, *CSG Het Streek als inspirerende omgeving* (december 2012), kan men de conclusie trekken dat de insteek van CSG Het Streek in het formuleren van haar schoolidenteit een sterk inclusivistische inslag heeft gekregen. De schoolidentiteit is voluit in een christelijk perspectief geschreven, waarbij er een nadruk ligt op een verbondenheid met het evangelie en de persoon van Jezus Christus. Men wil herkenbaar en authentiek christelijk zijn in de omgang met elkaar. Daarentegen wil men wel openstaan voor alle christelijke stromingen en andere religies of levensbeschouwingen. Als sectie godsdienst herkennen we onszelf hierin en willen daarom voor een complementerende rol kiezen. Zo kunnen we de christelijke identiteit binnen de school scherper invullen tijdens de lessen (zie paragraaf 2.4) en op die manier recht doen aan de leerlingen met kerkelijk betrokken ouders (zie paragraaf 3.3.2). Tegelijkertijd hebben we een diverse groep docenten in onze sectie en een pluriforme leerlingen populatie aan wie wij lesgeven. Vandaar dat een exclusivistische benadering sommige docenten en leerlingen zou belemmeren. In het ergste geval zouden sommige docenten moeten lesgeven met gewetensbezwaar en voelen leerlingen zich uitgesloten. Daarom willen we voor de individuele docenten en leerlingen vrijheid garanderen. Ons inziens zou een exclusivistische sfeer in de sectie de identiteit van de school in gevaar brengen en het dialoog tussen leerlingen, welke de school juist wil bevorderen, hinderen.

## 8.5 Resonantie van godsdienstpedagogiek bij individuele godsdienstdocent

We willen als sectie zo veel mogelijk één lijn trekken met elkaar, maar ruimte bewaren voor een persoonlijke stempel. Vandaar dat we bij paragraaf 8.4 gekozen voor het sterk inclusivistische model. Hetzelfde principe willen we toepassen bij ons pedagogische doel en onze godsdienstpedagogiek.

Als sectie willen we onze pedagogische benaderingen en doeleinden (paragraaf 4.2 en 4.4) consequent handhaven. Dit komt immers terug in onze methodes en hebben we als sectie gezamenlijk geformuleerd conform de schoolidentiteit en onze *worldview*. Op die manier heeft een docent een handvat om met onze godsdientpedagogische ideeën te werken. Echter heeft de docent de persoonlijke vrijheid om een eigen stempel te drukken op zijn/haar pedagogische werkzaamheden, omdat we denken dat opvoedkunde mensenwerk is en geen mechanisch proces.

## 8.6 Resonantie van godsdienstdidactiek bij individuele godsdienstdocent

Onze benadering hierin is grotendeels hetzelfde als bij onze gezamenlijk geformuleerde *worldview* en godsdienstpedagogiek (paragraaf 8.4 en 8.5). De handvatten voor de godsdienst-didactiek zijn verwerkt en de methodes en in paragraaf 6.3 en 6.4 staan onze speerpunten en de prominent terugkerende werkvormen in onze godsdienstlessen. Deze zijn nog steeds leidend, maar omdat iedere godsdienstdocent een individu is en zo zijn/haar eigen didactische stijl heeft, heeft de docent de ruimte om eigen accenten te leggen.

## 8.7 Afsluitende opmerkingen bij component 8

Hieronder willen we nog een aantal opmerkingen plaatsen die ons inziens van belang zijn voor een godsdienstdocent op CSG Het Streek.

### 8.7.1 Actieve en bewuste attitude

Wij vragen van een docent van onze sectie een actieve en bewuste attitude in zijn/haar functioneren. Dit geldt voor alle vlakken van ons beroep, dat wil zeggen: de (geloofs) overtuigingen en de verschillende competenties (geformuleerd bij paragraaf 8.2). Deze attitude zorgt ervoor dat een docent zijn/haar handelen kritisch doordenkt en openstaat voor feedback (zowel door de docent zelf, vgl. de zevende competentie: zelfreflectie en ontwikkeling, en door andere docenten; zie hoofdstuk 9, hieronder). Ons inziens is zo ‘n attitude een essentiëel onderdeel voor een professionele docent.

### 8.7.2 Authenticiteit

Leerlingen leren bij godsdienst veel over zichzelf en de (A)ander. Een docent heeft in dat proces grote invloed op een leerling. Daarom vinden wij het van het grootste belang dat de docent authentiek is in zijn handelen. Dus niet doet alsof of niet handelt volgens zijn woorden (*practice what you preach*). Een godsdienstdocent, boven alle andere docenten, leert leerlingen over geloofs- en levensovertuigingen. Daarom moet een docent zijn/haar overtuigingen ook in de praktijk brengen met woorden én daden. Op die manier laat een docent zien wat het praktisch betekent om een geloofs- of levensovertuiging te hebben. Dit geldt ons inziens niet alleen in de klas, maar ook in de informele sfeer (in de wandelgangen, of buiten school om).

# Component 9: Feedback

## 9.1 Introductie

In paragraaf 8.8.1 hebben we gesproken over de kritische houding van de godsdienst docenten. Dit zet tegelijkertijd de toon voor de houding en werkwijze van de hele sectie. We willen openstaan voor feedback en kritiek. Op die manier nemen we een houding aan van leer- en corrigeerbaarheid. Dit helpt ons in ons functioneren en zorgt ervoor dat we onszelf openstellen voor verbetering. Een controlerend orgaan is ons inziens onmisbaar en daarom hebben we gekozen om hieraan een hoofdstuk te wijden. We behandelen hoe we feedback ontvangen, van welke partijen de feedback komt, waarop deze gegeven wordt en hoe we die uiteindelijk willen verwerken. Op die manier hopen we de blinde vlekken in ons functioneren op te sporen.

### 9.2 Organisatie van de feedback op ons curriculum

Voor het organiseren van onze feedback willen we vooral kijken naar de partijen van wie we feedback kunnen verwachten en waarvan we het waard vinden om geregeld feedback van te ontvangen. Per partij willen we benoemen waarom we het van belang vinden dat zij feedback geven, op welke momenten deze feedback plaatsvind (of wanneer dat mogelijk is) en op welke wijze we deze feedback inventariseren.

### 9.2.1 Leerlingen

De leerlingen zijn degenen die in aanraking komen met ons curriculum en wel op een manier dat elk thema en onderwerp relatief nieuw voor ze is. Daarom zijn zij in staat om aan te geven wanneer een bepaald gedeelte van het curriculum hen boven de pet gaat, te snel gaat of niet aansluit bij hun beleefwereld. Onze ervaring is dat de onbezonnenheid en eerlijkheid van leerlingen er voor zorgen dat ze haarfijn kunnen aanvoelen of iets werkt of niet en daarom hechten we grote waarde aan hun mening.

Het opnemen van feedback kan op verschillende manier gedaan worden. Dit kan door middel van een enquete halverwege en/of aan het einde van het jaar of met een evualatieve bonusvraag aan het einde van een toets. Dit zouden meer kwantitatieve wijzen zijn om feedback te krijgen.

Op initiatief van de docent zou deze ook een gesprek kunnen aangaan met leerlingen en hen op een kwalitatieve manier om feedback te vragen (bijvoorbeeld met de klassenvertegen-woordiger).

### 9.2.2 Docenten

De docenten godsdienst zijn degenen die op een andere manier met het curriculum werken dan de leerlingen. Leerlingen komen op een meer onbevangen manier in aanraking met het curriculum, terwijl de docenten er boven staan en daardoor tegen andere dingen aanlopen dan leerlingen (bijvoorbeeld bij de lesvoorbereidingen).

Docenten zullen hun feedback zelf moeten inbrengen in de vorm van een mail naar andere docenten (voornamelijk hen die ook met het desbetreffende gedeelte van het curriculum werken of de redacteur van de lesmethode, zie paragraaf 10.3). Daarnaast is het mogelijk om de feedback in te brengen in één van de sectievergaderingen (waarvan er standaard zes per jaar ingepland staan).

### 9.2.3 Management team (MT)

Wanneer mogelijk kan het MT ook feedback geven op het curriculum of op een bepaalde werkwijze van de godsdienstsectie. Mocht het MT feedback geven, dan kan dat op twee manier plaatsvinden. In het eerste geval door een jaarlijks gesprek met de sectievoorzitter. Op de tweede manier wordt er feedback ingebracht door de ouderraad (een vergadering van ouders met kinderen op Het Streek) en deze komt dan via het MT bij de godsdienstsectie terecht. We hechten grote waarde aan de mening van de ouderraad, omdat zij de ‘klanten’ zijn van de school.

## 9.3 Verwerken van de feedback

Er kunnen opdiverse vlakken feedback gegeven worden. Dit hoeft dus niet persé alleen op het curriculum te zijn, maar kan ook op het functioneren van een docent. Hier volgen de manieren waarop de gegeven feedback verwerkt kan worden.

### 9.3.1 Feedback op het curriculum

Dit is wanneer er door één van de bovenstaande partijen (leerlingen, docenten of het MT) feedback gegeven wordt op onderdelen van het curriculum. Dit kunnen dingen zijn als werkvormen, teksten van lesmethoden, leerprocessen en dergelijke. Bij het verwerken van deze feedback wordt er eerst gekeken naar de aard en de inhoud van de feedback. Mochten we de feedback (en de bijbehorende suggesties) gegrond vinden, dan zal er naar het gedeelte van het curriculum gekeken worden wat gewijzigd dient te worden. De verantwoordelijke van dat gedeelte van het curriculum zal de feedback verwerken in de vorm van een aanpassing. Wanneer nodig en wenselijk zal de aanpassing nog ter controle teruggekoppeld worden naar de rest van de sectie.

### 9.3.2 Feedback op docenten

Sommige docenten vinden het wenselijk dat zij ook van feedback worden voorzien. Zo ’n houding willen we met het oog op de zevende docentencompetentie (zelfreflectie en ontwikkeling, zie paragraaf 8.2 en verder ook paragraaf 8.7.1) aanmoedigen. Echter willen we wel dat deze feedback slechts plaatsvindt op initiatief en/of toestemming van de desbetreffende docent zelf. Bij het verwerken van de feedback (door middel van reflecties en/of andere evualatieve methodes) kan een docent eventueel hulp inschakelen van anderen.

## 9.4 Toelichting op de organisatie van de feedback

In paragraaf 8.7.1 hebben we al benoemd dat we graag een bewuste en actieve houding bij de sectieleden zouden willen zien. Dit past ons inziens bij de huidige maatschappij waarin we leven, waarbij veranderingen en culturele verschuivingen aan de orde van de dag zijn. Daarnaast heeft onze sectie zelf het curriculum van de grond af aan opgebouwd in plaats van een standaard lestmethode die door professionele methodeontwikkelaars zijn geschreven. Dit vraagt van de sectie een creatieve en professionele houding en werkwijze. Feedback is hierbij onsmisbaar. We willen daarom als sectie open staan voor feedback en op die manier hopen we ons curriculum en functioneren te optimaliseren en voorkomen dat we achter de feiten aan gaan lopen.

# Component 10: Organisatie

## 10.1 Introductie

Hieronder beschrijven we nog een aantal overige zaken, met betrekking tot de organisatie van de sectie, maar die niet direct te maken hebben met het curriculum. Omwille van de transparantie en de volledigheid, willen we deze toch nog even noemen.

## 10.2 Samenstelling van de sectie

De leden van de sectie godsdienst:

Dhr. drs. E. Baan

Dhr. J. Broekhuis

Dhr. H.J. ter Keurs (Sectievoorzitter)

Dhr. A.A. Langbroek

Dhr. G.R.J. Nijland

Dhr. O. Pronk

Mw. R. van der Wolff – Emmens

## 10.3 Organisatie omtrent lesmethodes

Wij hebben als sectie onze eigen lesmethodes geschreven. Op die manier hebben we zelf ons eigen curriculum samengesteld. Dit zorgt ervoor dat we zelf verantwoordelijk zijn voor het op *up-to-date* houden van onze lesmethodes. Daarom is er een takenverdeling gemaakt voor het redactiewerk van de lesmethodes.

De takenverdeling is als volgt:

Lesmethodes MAVO: Dhr. J. Broekhuis

Lesmethodes klas 1 H/V: Mw. R. van der Wolf

Lesmethodes klas 2 H/V: Mw. R. van der Wolf

Lesmethodes klas 3 H/V: Dhr. G.R.J. Nijland

Lesmethodes klas 4 H: Dhr. J. ter Keurs

Lesmethodes klas 4 V: Dhr. drs. E. Baan

Lesmethodes klas 5 H/V: Dhr. J. ter Keurs

Lesmethodes klas 6 V: Dhr. J. ter Keurs.

Elk jaar worden de lesmethodes gecontroleerd en eventueel aangepast. Vervolgens worden deze naar onze huisdrukker gestuurd. Deze bestellingen worden vervolgens afgeleverd bij de personeelskamer.

## 10.4 Sectievergaderingen

Er staan in het jaarrooster standaard zes momenten ingeroosterd voor sectievergaderingen. De sectie godsdienst is vrij om deze in te zetten of niet.

## 10.5 Uren

Het vak godsdienst is een 1 uurs vak. Dat houdt in dat leerlingen maar 1 uur per week godsdienst krijgen.

## 10.6 Budget

Elk jaar krijgt de sectie godsdienst een budget toegewezen gekregen voor zaken als leermiddelen, excursies en dergelijke. Dit budget variëert per jaar.

# Bibliografie

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

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)

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)

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

Kloosterman, N.D. (2012) *The Light of the World* (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

Schotanus, T.D. (2011) *De verlegenheid voorbij – Identiteit op CSG Het Streek, Ede*

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

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