

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/136539> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Ouden, J.A.J. den

Title: Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen

Issue date: 2020-09-09

Vijf didactische kernpraktijken van ervaren docenten GL

Dit hoofdstuk is het verslag van het tweede deelonderzoek van deze studie. Het sluit aan bij het eerste deelonderzoek naar de gedeelde rationale van elf docenten GL die in hun rol als *Identity Agent* willen bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen (zie Hoofdstuk 2) en vooral bij één onderdeel daarvan, namelijk de ‘pedagogisch-didactische principes’ van deze docenten. Deze principes betreffen hun belangrijkste opvattingen over *hoe* het pedagogisch-didactische handelen in de praktijk zou moeten plaatsvinden.

Hoewel in het algemeen de pedagogische, hier verder aangeduid als de relationele, en didactische aspecten van dat handelen in samenhang voorkomen en daardoor lastig te onderscheiden zijn, krijgt in een bepaald principe het ene aspect meer accent dan het andere. Dit bleek ook op te gaan voor de zes pedagogisch-didactische principes van de docenten GL die in dit onderzoek participeerden. In twee ervan, namelijk ‘Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen’ en ‘Leerlingen laten leren van ontmoetingen’, lag het accent voornamelijk op het relationele aspect. In twee andere principes, ‘Diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces’ en ‘Leerlingen laten leren van ontmoetingen’, lag het accent weliswaar op het relationele, maar was het didactische aspect ook duidelijk herkenbaar. In de twee overige principes, namelijk in ‘Kenniss relevant maken’ en ‘Prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren’ lag het accent evident op het didactische aspect.

Het verschil tussen het didactische en relationele handelen van de docent en vooral het gegeven dat zijzelf – getuige hun rationales – het relationele als voorwaardelijk beschouwden voor het didactische, vormde de aanleiding om in het onderzoek naar de kernpraktijken van docenten GL onderscheid te maken tussen didactische en relationele kernpraktijken. In dit hoofdstuk volgt het verslag van het onderzoek naar de didactische kernpraktijken, in Hoofdstuk 4 dat van het onderzoek naar de relationele kernpraktijken.

De centrale vraag die aan dit deelonderzoek ten grondslag ligt, luidt:

Met welke didactische kernpraktijken dragen ervaren docenten GL, in de dagelijkse praktijk en context van het klaslokaal, bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

Het antwoord op deze vraag is geformuleerd in de vorm van vijf didactische kernpraktijken⁵² waarin voor iedere kernpraktijk het handelen en de motivatie van de docent apart zijn beschreven en waarin het handelen is geconcretiseerd door aan de praktijk ontleende voorbeelden van docentgedrag.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Paragraaf 3.1 bevat de beschrijving van het theoretisch zoeklicht dat als basis voor de analyse van de data in dit onderzoek heeft gefunctioneerd. In paragraaf 3.2 volgt de verantwoording van de onderzoeksmethodiek. In paragraaf 3.3 presenteer ik de resultaten in de vorm van vijf didactische kernpraktijken. In paragraaf 3.4 volgt een casus ter illustratie van de manier waarop de didactische kernpraktijken in een les GL concreet vorm en inhoud kregen. In de afsluitende paragraaf worden de resultaten in verband gebracht met het theoretische zoeklicht. De conclusies over de samenhang van de uitkomsten van dit onderzoek met de andere deelonderzoeken en suggesties voor de toepassing ervan in de professionalisering van docenten GL volgen in het laatste hoofdstuk van dit boek.

3.1 Theoretisch kader

3.1.1 Selectie van twee bronnen voor het theoretische zoeklicht

In Hoofdstuk 1 heb ik levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling – zoals gangbaar in de godsdienst-pedagogische literatuur – beschreven als hermeneutisch proces. De docenten GL die participeerden in het tweede deelonderzoek bleken in hun rationales eveneens identiteitsontwikkeling als een hermeneutisch proces op te vatten en typeerden in hun pedagogisch-didactische principes ook het leerproces van de leerlingen als zodanig. Om die reden heb ik voor het theoretische zoeklicht gezocht naar bronnen die aansloten bij een hermeneutische benadering van leerprocessen gericht op levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Twee bronnen van de in Hoofdstuk 2 beschreven theoretische vakbenaderingen kwamen hiervoor in aanmerking, namelijk de Nederlandstalige *Handleiding voor het Eindexamen GL* (2006) en het oorspronkelijk voor het Angelsaksische onderwijs ontwikkelde, maar in de Nederlandse lerarenopleidingen GL veel gebruikte, didactische *Model for Conceptual Enquiry in Religious Education* van Clive Erricker (Erricker, 2010; Den Ouden, 2012; Den Ouden, 2020). Beide behoren tot de multi-confessionele benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1).

Na een korte bespreking van de opvattingen over de doelstellingen van het onderwijs GL in beide bronnen, ga ik in deze paragraaf uitgebreider in op de door de auteurs voorgestelde opbouw van het hermeneutische leerproces en de overeen-

⁵² Zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.2, voor de omschrijving van het begrip kernpraktijken.

komsten en verschillen daarin. Vervolgens zal ik verantwoorden hoe ik beide heb geïntegreerd in het analyseschema, dat in Appendix G is opgenomen.

3.1.2 Doelstellingen

De doelstellingen van de auteurs van de Handreiking voor het Eindexamen GL (verder: Handreiking) betreffen de persoonlijke, levensbeschouwelijke én sociaal-maatschappelijke vorming van de leerling, met als overkoepelend doel:

“bestaansverheldering in het perspectief van uiteindelijke levensvragen, betrekking hebbend op visie, missie, houdingen, verantwoordelijkheid, beleving, waardering, in relatie tot God (het transcendente), mijzelf, de medemens, de natuur/de wereld, als persoon, als burger en met oog op studie en beroep” (Handreiking, 2006, p. 7).

De overkoepelende doelstelling van Erricker betreft “the overall development of the learner” (Erricker, 2010, p. 77), in zijn of haar culturele context. Als deelaspecten van die ontwikkeling noemt Erricker de spirituele, morele (in de zin van de ontwikkeling van een persoonlijk coherent waarden- en normensysteem), sociale, emotionele, creatieve en culturele ontwikkeling en verbeeldingskracht van de leerlingen. Erricker beoogt:

“to encourage them [leerlingen] to interpret and respond to a variety of concepts, beliefs and practices within religions and their own and other’s cultural and life experiences.” (Erricker, 2010, p. 81).

Uiteindelijk is de aanpak van Erricker bedoeld om bij te dragen aan wederzijds begrip tussen leerlingen met een verschillende religieuze en culturele achtergrond (p. 81).

3.1.3 Opbouw van het leerproces

Beide bronnen onderscheiden vijf ingrediënten van een hermeneutisch leerproces. In de Handreiking worden deze vijf ingrediënten “didactische basishandelingen” genoemd. De auteurs presenteren deze basishandelingen in een logische volgorde, maar geven aan dat ze niet noodzakelijkerwijs altijd alle vijf en niet per se in deze volgorde moeten worden uitgevoerd (p. 14). Bij elke basishandeling noemen zij daaraan gerelateerde relevante vaardigheden of activiteiten van de leerlingen.

De vijf basishandelingen zijn achtereenvolgens:

1. *Sensibiliteit ontwikkelen en tonen*: zich openstellen, gevoelig worden, belangstelling hebben, kijken, beleven.
2. *Persoonlijke waarden opsporen*: zich bewust worden, weten, voelen, een mening vormen, denken, ervaren.

3. *Oriënteren op gemeenschappen en bronnen*: zich oriënteren, kennen, begrijpen, weergeven, beschrijven, onderzoeken, verdiepen, verhelderen, verklaren, ordenen, vergelijken, duiden.
4. *Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren*: reflecteren, problematiseren, waarderen, keuzes maken, verbanden leggen, verhelderen, een standpunt innemen, ontmoeten, communiceren, respecteren, argumenteren, vertellen, verantwoorden, integreren, presenteren, overdragen, ontwikkelen.
5. *Ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen*: deelnemen, handelen, meeleven, omgaan met verschillen, kritisch zijn, verantwoordelijkheid dragen, consequenties trekken, zich inzetten, grenzen stellen, bijdragen leveren.

In het model *Model for Conceptual Enquiry in RE* van Clive Erricker staat de constructie van kennis over levensbeschouwelijke concepten in hun context centraal. Erricker onderscheidt drie typen concepten:

- A-concepten (algemeen menselijke, aan levensvragen gerelateerde concepten, zoals trouw, vrijheid).
- B-concepten (algemeen religieuze concepten, zoals offeren, pelgrimage).
- C-concepten (concepten die specifiek bij een bepaalde religie horen, zoals eucharistie, oema).

Erricker heeft de vijf didactische ingrediënten – of fasen – waarin deze concepten worden onderzocht gepresenteerd in een *Model for Conceptual Enquiry* dat is opgebouwd als een ‘hermeneutische cirkel’ (Erricker, 2010: 83). De vijf fasen zijn achtereenvolgens:

1. *Communicate*: verkennen en expliciteren van eigen ervaringen en daaruit afgeleide opvattingen over een bepaald levensbeschouwelijke concept.
2. *Apply*: eigen opvattingen over dit bepaalde concept toepassen op een specifieke situatie of meer algemene, bijvoorbeeld maatschappelijke, context om de eigen opvattingen te kunnen herkennen/problematiseren/bevragen/rechtvaardigen/nuanceren.
3. *Enquire*: onderzoek doen naar de interpretaties en betekenissen van het A-, B- of C-concept waarmee de cirkel is gestart. Ook kan in deze fase, indien in de eerste twee fasen een A- of B-concept is geëxploreerd, een daarmee samenhangend C-concept worden onderzocht.
4. *contextualise*: onderzoek doen naar het concept in de concrete context van levensbeschouwelijke praktijken en teksten, zowel vergelijkend (dus in diverse levensbeschouwelijke contexten) als verdiepend /problematiserend binnen de context van een bepaalde of enkele levensbeschouwing (en).

5. *Evaluate*: deze fase kent twee componenten, namelijk ten eerste de vraag naar de waarde van het concept voor een persoon of een groep personen die behoort tot de bepaalde levensbeschouwelijke groep waarin het onderzochte concept relevant is (*evaluate within*) en ten tweede naar de waarde voor de levensbeschouwelijke opvattingen van de leerling zelf in diens eigen context (*evaluate without*).

Bij Erricker heeft het hermeneutische leerproces een vaste volgorde en wordt de cirkel volledig doorlopen. Wel kan het leerproces op twee plaatsen in de cirkel worden gestart, namelijk bij de fase *communicate* of bij de fase *enquire*.

3.1.4 Verschillen en overeenkomsten tussen beide bronnen

Beide bronnen vertonen essentiële overeenkomsten, die voortkomen uit een onderliggende multi-confessionele, inter-levensbeschouwelijke, dialogisch-hermeneutische visie op het schoolvak GL. Ten eerste zijn de drie hermeneutische fasen en het contextuele, dialogische en narratieve aspect van het ontwikkelingsproces (zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.6.1) in beide bronnen herkenbaar. Ten tweede benadrukken beide het belang van kennisverwerving voor identiteitsontwikkeling en integreren zij het aanleren van vakvaardigheden in de didactische aanpak. Ten derde speelt in beide benaderingen het waarderen van de inhoud een belangrijke rol, in die zin dat de leerlingen evalueren in hoeverre de inhoud van de leerstof betekenis heeft voor hun eigen leven en handelen.

Er zijn ook twee belangrijke verschillen. Het eerste verschil betreft de opbouw van het leerproces. Volgens de auteurs van de Handreiking is het “heel goed denkbaar dat een docent tegelijk met verschillende basishandelingen bezig wil zijn of de volgorde van enkele basishandelingen bij een bepaald onderwerp omdraait.” (p. 10). De hermeneutische opbouw van deze aanpak is daardoor minder evident dan in het model van Erricker, die immers zijn aanpak presenteert in de vorm van een cyclisch model, dat stap voor stap dient te worden doorlopen (hoewel niet te rigide; zie: Erricker, 2010, p. 82).

Het tweede verschil betreft vooral de relatie tussen kennis, handelen en waarderen. In de Handreiking is de vijfde basishandeling “ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen”. Dat wil zeggen dat de leerlingen, nadat zij zich georiënteerd hebben op één van de zes domeinen, hun bevindingen vergelijken met en relateren aan hun eigen waarden, op grond waarvan ze consequenties voor hun handelen afleiden. Erricker legt in zijn model het accent op het conceptuele, onderzoeksgerichte, constructivistische en waarderende karakter van de hermeneutische aanpak. Kennisinhouden van het vak worden door de leerlingen geconstrueerd in een “dynamic en ongoing” (p. 82) proces, waarin leerlingen een levensbeschouwelijk concept onderzoeken vanuit twee perspectieven: het perspectief van de context

waarin het concept functioneert enerzijds en het persoonlijke/ narratieve perspectief van de leerling anderzijds (p. 76). Niet duidelijk is of Erricker zich daarbij – zoals in de Handreiking evident het geval is – een praktische of handelingscomponent voorstelt of dat “to respond” (p. 81) opgevat moet worden als de twee manieren van waarden die in zijn fase *evaluate* zijn uitgewerkt, namelijk *evaluate within* en *without*. Het model is daardoor anders dan de Handreiking voornamelijk gericht op handelen in de zin van het ontwikkelen en waarden van conceptuele kennis, terwijl de vragen of en hoe die kennis en waardering tot praktisch handelen leidt wel in de doelstellingen zijn geïmpliceerd, maar in het model zelf onbeantwoord blijven.

3.1.5 Integratie van beide bronnen in het analyseschema

Om het didactische handelen van de docenten systematisch te analyseren, heb ik beide bronnen gecombineerd en geïntegreerd tot één analyseschema (Appendix G), waarbij ik de verschillen tussen beide aanpakken heb opgevat als wederzijdse aanvullingen. Het schema bestaat uit de opbouw en de kenmerken van het dialogisch-hermeneutische leerproces en de motivatie voor de gekozen didactische aanpak. De volgende beslissingen hebben geleid tot het definitieve schema.

1. Betreffende de opbouw van het leerproces

In het schema heb ik de begrippen ‘fasen’ of ‘basishandelingen’ meer open geherformuleerd tot ‘didactische elementen van het hermeneutische leerproces’. Deze kunnen op verschillende momenten in het leerproces aan de orde zijn;

- a. De ‘opbouw van het hermeneutische leerproces’ is als aparte categorie in het kader opgenomen, om na te gaan of een docent een vaste volgorde van stappen in het leerproces toepast en zo ja, welke dan/zo nee, hoe dan wel.
- b. Het ontwikkelen van een passende attitude van de leerlingen is als apart didactisch element in het hermeneutische leerproces opgevat als een voorwaardelijke attitude voor alle fasen in het leerproces. ‘Sensibiliteit ontwikkelen’ (basishandeling 1) kan tot die attitude behoren, maar bijvoorbeeld ook een kritische houding, bereidheid tot participeren of nog anders.
- c. ‘Oriënteren en Bewust worden’ is opgevat als één didactisch element in het hermeneutische leerproces, waartoe ik “Bewust worden van persoonlijke waarden” (basishandeling 2), “Oriënteren” (basishandeling 3) en de fasen *communicate* en *apply* uit het model van Erricker heb gecombineerd.
- d. ‘Onderzoeken en Interpreteren’ is opgevat als één didactisch element in het hermeneutische leerproces, waartoe ik “ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren” (basishandeling 4) en de fasen *enquire* en *contextualise* heb gecombineerd.

- e. 'Integreren' is als één didactisch element in het hermeneutisch leerproces opgevat, waartoe ik "ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen" (basishandeling 5), en *evaluate within* en *without* heb gecombineerd.

2. Betreffende de kenmerken van het leerproces: dialogisch, narratief en contextueel

Drie kenmerkende aspecten van de multi-confessionele, dialogisch-hermeneutische visie op het leerproces zijn als aparte aandachtspunten opgenomen, namelijk dialogisch, narratief en contextueel leren. Dialogisch leren is hier breed opgevat als wederkerig leren in een 'gemeenschap'. Het gaat om docentgedrag dat is gericht op leerlingen met, door en aan elkaar laten leren. Met narratief leren is docentgedrag bedoeld, dat zowel is gericht op het bevorderen van de ontwikkeling van het eigen levensbeschouwelijke verhaal van de leerling, als op het laten vertellen van dat eigen verhaal en het leren kennen van verhalen van anderen (inclusief dat van de docent). Contextueel leren heeft betrekking op docentgedrag dat is gericht op het expliciet in het leerproces betrekken van de persoonlijke en maatschappelijk context van individuele leerlingen en van de context van de leerlingen als groep of klas.

3. Motivatie

In Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3, heb ik uiteengezet dat kernpraktijken in deze studie worden opgevat als beschrijvingen van intentionele, gemotiveerde handelingen van docenten. Om de motivatie achter het handelen te kunnen beschrijven, is in het analyseschema een extra kolom opgenomen om de motivatie per element te inventariseren.

3.2 Methode

Voor de selectie en kenmerken van de participerende docenten verwijs ik naar Hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.1. De letters waarmee naar de docenten wordt verwezen, zijn opgenomen in Appendix C. Hieronder beschrijf ik de specifieke instrumenten en opbouw van dit deelonderzoek.

3.2.1 Observaties, video-opnames en interviews

Van elke docent heb ik gedurende één schooldag alle lessen geobserveerd en op video opgenomen. Het aantal lessen per docent varieerde van drie tot zeven lessen. Aan het eind van de schooldag bepaalde de docent zelf in welke les hij/zij volgens eigen inzicht het meest evident had bijgedragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. De opname van deze les werd gebruikt voor een *stimulated recall interview* (zie Appendix H) over het vertoonde docentgedrag in verschillende segmenten van de les. Dit interview vond plaats op dezelfde dag dat de les was gegeven. De opnames van de interviews zijn letterlijk uitgetypt.

Eén docent, F., had de uitgekozen les vanwege het rooster opgedeeld in twee lesuren die hij op dezelfde dag uitvoerde. Beide lessen waren onderwerp van het gesprek. Een andere docent, G., behandelde op de dag van het lesbezoek in twee klassen hetzelfde thema, maar pakte dat verschillend aan, waarna beide lessen tijdens het gesprek – deels vergelijkenderwijs – zijn geanalyseerd.

De docenten bepaalden zelf de indeling van de les in segmenten, door vast te stellen wanneer zij docentgedrag van zichzelf waarnamen dat zij relevant achtten voor de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Zowel de duur als de afbakening van de segmenten van de les werden daarmee in principe bepaald door de docent zelf, in enkele gevallen samen met mij als onderzoeker. De segmenten wisselden daardoor van lengte, afhankelijk van wat zich voordeed in de les. De docenten analyseerden, interpreteerden en motiveerden hun gedrag door per segment van de les, hardop nadenkend, de eerste drie vragen (Appendix H) te beantwoorden. Als onderzoeker heb ik daarbij de ‘waarom-vraag’, soms meerdere keren per vraag herhaald, om op die manier de achterliggende motivatie voor het gedrag te achterhalen.

Tijdens de gesprekken verwezen de docenten regelmatig naar andere, met name naar de eveneens geobserveerde en gefilmde, maar niet door henzelf geselecteerde lessen van die dag, of naar lessen vooraf gaand aan of nog uit te voeren na de geselecteerde les.

Om te voorkomen dat ik als onderzoeker de waarneming en analyse van de docent zou beïnvloeden, zijn de interviewvragen open geformuleerd. De eerste vraag werd gesteld om er zeker van te zijn dat docent en onderzoeker over hetzelfde waargenomen gedrag spraken. De tweede en de derde vraag werden gesteld om na te gaan of en hoe het beschreven gedrag samenhang met docentgedrag in het licht van bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

Na de analyse van alle segmenten, beantwoordde de docent de vragen vier tot en met zes, over de les als geheel en de relatie met de eigen praktijk. Deze vragen waren bedoeld om uitspraken te ontlokken die het specifieke karakter van de geselecteerde les overstegen en na te gaan hoe en in hoeverre het besproken docentgedrag verband hield met het gedrag van de docent in het algemeen. Zie Appendix H voor de interviewvragen uit deelonderzoek 2.

3.2.2 Data-analyse

Om er zeker van te zijn dat de stemmen van de docenten in dit onderzoek optimaal zouden klinken, is de data-analyse in twee stappen uitgevoerd: een *open-grounded* analyse, waarin ik zo dicht mogelijk bij de uitspraken van de docenten ben gebleven (fase 1 en 2), en een daarop volgende deductieve analyse met behulp van het hierboven beschreven analysemodel (zie Appendix G) (De Boer & Smaling, 2011; Van Staa & De Vries, 2016).

Alle fasen zijn herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en aan het eind van het proces voorgelegd aan een onafhankelijk onderzoeker ter beoordeling van de transparantie en navolgbaarheid van de gevolgde methodiek.

Fase 1

Per docent zijn alle fragmenten uit het transcript geselecteerd waarin de docent zelf expliciet elementen noemde die betrekking hadden op de inhoud en toegepaste didactiek in de les, voor zover relevant en betekenisvol voor de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Ik heb me daarbij zoveel mogelijk beperkt tot de uitspraken van de docent over de geselecteerde les. Als een uitspraak daar buiten viel, maar het gedrag en/of de motivatie van de docent duidelijk verhelderde of illustreerde, heb ik die in de data opgenomen.

Twee factoren speelden in deze eerste fase een complicerende rol. Zoals ik in de inleiding van dit hoofdstuk heb opgemerkt, is het onderscheid tussen relationeel en didactisch handelen van docenten, zeker op het eerste gezicht, niet altijd evident. Dat gold vooral voor aspecten als uitdagen om kritisch na te denken, gemeenschappelijk leerproces bevorderen of voorbeelden gebruiken bij abstracte stof die de persoon of het leven van de docent zelf betroffen. De motivatie of toelichting bij een bepaalde handeling gaf steeds de doorslag voor de selectie van een fragment als didactisch of relationeel. Als die motivatie voornamelijk was gericht op kwalificerende functies (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1.2), heb ik het handelen in het desbetreffende fragment als didactisch opgevat. Een voorbeeld is te vinden in de analyse van de les van K.⁵³. Haar toelichting bij een bepaalde aanpak om ‘gezamenlijkheid’ te bevorderen, namelijk een specifieke groepsopdracht, heb ik ondanks dat er ook duidelijke relationele aspecten aan de orde waren, als didactisch fragment opgevat, omdat die toelichting uiteindelijk gericht was op het leren en verwerven van kennis door de leerlingen:

“Ik vind het zo ontzettend leuk om te zien hoe ver ze komen door gewoon met elkaar te overleggen. En je hoort het ook in die gesprekjes gebeuren, van ja, maar ja, dat weet toch iedereen? Of ja, maar dit klopt toch niet? Ja, maar hoe zit het dan? Jij schrijft nu vijf keer per dag omroepgebed, maar dat bestaat helemaal niet. Maar wat is het dan? (...) Ze zitten het samen te bedenken en hebben het samen over meningen.” (K.)

Elders vertelde K. over hoe ze in diezelfde les in een klassikale opdracht met de leerlingen stilte beoefende. Deze aanpak heb ik als relationeel fragment opgevat

⁵³ Deze les wordt in paragraaf 6 in een casus uitgebreid beschreven.

vanwege haar toelichting, die vooral het socialiserende aspect van identiteitsontwikkeling betreft:

“... ze moesten giechelen, maar ze deden erg hun best om stil te blijven. (...) Ik heb er ontzettend veel respect voor dat zij een minuut lang hun lach proberen in te houden, zodat niemand er last van heeft. Dat waardeer ik alleen maar.” (K.)

Een tweede complicerende factor betreft de betekenisgeving van docenten aan hun eigen didactische handelingen. Bepaalde docenthandelingen werden door sommige docenten namelijk als betekenisvol beschouwd voor een didactiek die bijdraagt aan identiteitsontwikkeling, terwijl eenzelfde type handelingen door andere docenten niet als zodanig werden gemarkeerd of bijvoorbeeld als ‘algemeen didactisch gedrag’ werden aangeduid. Voorbeelden zijn streven naar afwisseling in werkvormen of individueel hulp bieden bij het uitvoeren van opdrachten. Omdat de docenten in de gesprekken over hun lessen zelf bepaalden wat ze betekenisvol gedrag achtten voor identiteitsontwikkeling, heb ik hier tijdens het interview niet op door gevraagd, om zo te voorkomen dat ik als onderzoeker te sturend zou zijn⁵⁴.

Fase 2

Om zo dicht mogelijk bij de waarnemingen, interpretaties en uitspraken van de docenten aan te sluiten, zijn door herhaaldelijke *close reading* van de in fase 1 geselecteerde interviewfragmenten per docent alle door hen gemarkeerde didactische handelingen getypeerd. Voorbeelden van typering zijn: doorvragen naar argumenten voor meningen, aansluiten bij leefwereld, betekenis van taal uitleggen, denkstrategieën demonstreren.

Om de inzichtelijkheid van de aanpak vanaf het begin te optimaliseren, hebben de eerste promotor en een onafhankelijk onderzoeker de selectie en de typering van de fragmenten steekproefsgewijs gecontroleerd.

Fase 3

Per docent zijn alle gevonden typering geordend in het analyseschema (Appendix G), waarbij typering die niet in het schema ondergebracht konden worden, apart werden genoteerd.

Fase 4

In een cross-over analyse zijn de elf analyseschema's vergeleken en werden de resultaten van fase 3, inclusief de typering die niet in het oorspronkelijke schema

⁵⁴ Zie ook de discussie bij dit hoofdstuk. Overigens is het ook mogelijk dat docenten bepaald gedrag geïnternaliseerd hadden en het om die reden niet benoemden, zie Hoofdstuk 1.

pasten, die maximaal met elkaar overeenstemden met elkaar in verband gebracht en samenvattend ingedeeld in één integrerend schema.

Fase 5

Uit de opbrengst van fase 3 werden de gemarkeerde en getypeerde handelingen en motivaties geselecteerd die bij alle elf docenten in meer of minder duidelijke mate voorkwamen en door tenminste acht van hen expliciet waren benoemd. Deze handelingen en motivaties werden sterk samenvattend in de vorm van een didactische kernpraktijk geformuleerd, dat wil zeggen in de vorm van een titel, een korte beschrijving van de handeling en de motivatie voor dat handelen. Tenslotte zijn alle data opnieuw geanalyseerd om treffende citaten en concrete voorbeelden van gedrag in de betreffende kernpraktijk te inventariseren.

De fasen drie tot en met vijf zijn herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en voorgelegd aan de onafhankelijk onderzoeker.

Fase 6

In de laatste fase zijn de uitkomsten als *membercheck* voorgelegd aan de elf docenten. Hierbij kregen zij de mogelijkheid kernpraktijken te verwerpen, correcties toe te passen en aanvullingen voor te stellen (in deze *membercheck* waren ook de relationele kernpraktijken uit het derde deelonderzoek opgenomen). Alle elf docenten hebben het verzoek om de kernpraktijken door deze *membercheck* te valideren gehonoreerd. De reactie was in alle gevallen positief en beperkte zich tot opmerkingen op stilistisch niveau⁵⁵.

3.3 Resultaten

In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van het deelonderzoek naar het didactische handelen van de docenten GL in de vorm van vijf, door alle docenten gedeelde, didactische kernpraktijken. Voor een goed begrip van dit handelen is in Appendix I een schematische beschrijving opgenomen van de behandelde leerstof in de elf geobserveerde en geanalyseerde lessen. Deze beschrijving is afgeleid uit de video-opnames van de lessen en interviews met de docenten, waarbij ik gebruik maakte van elementen uit Errickers typering van de lesstof, namelijk (a) de gedoceerde concepten, onderscheiden naar de drie typen concepten van Erricker aangevuld met ethische concepten en (b) de inhoudsgebieden en kernvragen per inhoudsgebied.

De eerste didactische kernpraktijk (D1) is gericht op de opbouw van het leerproces als geheel en heeft als samenvattende titel 'Het leerproces prikkelen en

⁵⁵ Uiteindelijk zijn de *uitkomsten* van het onderzoek in een Delphi-onderzoek voorgelegd aan twintig andere docenten GL (zie Hoofdstuk 5).

opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli'. In deze korte hermeneutische leercycli bleken alle fasen van het hermeneutische leerproces te zijn geïntegreerd. De tweede kernpraktijk (D2) heeft als titel 'Leerstof integreren'. Deze kernpraktijk betreft de afsluitende fase van het leerproces⁵⁶.

De andere drie gevonden kernpraktijken betreffen didactisch handelen dat alle docenten gedurende alle fasen van het leerproces vertoonden. Deze hebben als titels: 'Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren' (D3), 'Een gemeenschappelijk leerproces creëren' (D4) en 'Kritisch denken trainen en verdiepen' (D5).

Aan de beschrijving van de vijf kernpraktijken gaat steeds een samenvattend overzicht vooraf van de bevindingen in het onderzoek die leidden tot de uiteindelijke, samenvattende, formulering van de kernpraktijk. De hier ingevoegde citaten van de docenten zijn bedoeld om aan hun persoonlijke opvattingen zoveel mogelijk recht te doen. Kortere citaten zijn in de lopende tekst opgenomen. Zie voor de letters waarmee de docenten zijn aangeduid: Appendix D.

Elke kernpraktijk bestaat uit:

- a. De titel.
- b. De beschrijving van het docentgedrag.
- c. De motivering daarvoor.

Daar zijn vervolgens twee elementen aan toegevoegd:

1. Een overzicht van in de lessen geobserveerde en door de docenten geëxpliciteerde voorbeelden van concreet docentgedrag in de betreffende kernpraktijk.
2. Een typerend citaat van één van de elf docenten bij de motivatie voor het docentgedrag⁵⁷.

De resultaten betreffen docentgedrag dat volgens de docenten aansloot bij hun intentie bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en dat door hen zelf als relevant, succesvol of gelukt werd benoemd. Dat betekent niet dat in de bespreking en analyse van de les geen struikelblokken, mislukte interventies of relativeringen aan de orde waren. Zoals C. opmerkte bij een rommelig moment:

"Ik ben niet zo gestructureerd. Ik heb wel een papiertje met een mooie planner, maar goed, die heb ik nu niet, dus ik doe het zo." (C.)

⁵⁶ Voor de eerste twee fasen van het leerproces, 'Oriënteren en Bewust worden' en 'Interpreteren', konden vanwege te zeer uiteenlopende aanpakken en reflecties dienaangaande, geen afzonderlijke kernpraktijken worden geformuleerd.

⁵⁷ In de uiteindelijke formulering van alle kernpraktijken na het Delphi-onderzoek (Appendix A) zijn de concrete voorbeelden opgenomen en is het citaat achterwege gelaten.

Of G. die tegen zijn verwachting in opliep tegen een gebrek aan voorkennis in een klas:

“Ja, maar dit is een puntje natuurlijk... voor dit vak zal ik maar zeggen... wat natuurlijk wel eens eerder is genoemd, de religieuze ongeletterdheid, die is gigantisch. En wat moet je daarmee? En hoe speel je daar op in?” (G.)

Of A. die over het stimuleren van kritisch nadenken opmerkte dat dat weliswaar voor het vak noodzakelijk is, maar op school meestal niet van leerlingen wordt gevraagd, waardoor het niet meevalt om leerlingen hier in zijn lessen toe aan te sporen. Het is met deze kanttekeningen in gedachten, dat de hierna volgende vijf kernpraktijken gelezen moeten worden.

3.3.1 Kernpraktijk D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

1. Docentgedrag

Alle docenten gebruikten in hun beschrijvingen van de opbouw van het leerproces en in de onderbouwing of legitimering hiervan, begrippen die gerelateerd waren aan de verschillende fasen van het hermeneutische leerproces, zoals bewust worden, oriënteren, ontdekken, relateren, toepassen, handelen. Geen van de docenten onderscheidde of benoemde echter die hermeneutische stappen of fasen als zodanig. Dat wil echter niet zeggen dat er in de geanalyseerde lessen geen sprake was van een hermeneutische fasering in het leerproces. Integendeel: in hun analyse van de didactische handelingen in de les bleek dat alle docenten gedurende de gehele les meerdere *korte hermeneutische cycli* doorliepen, zoals beginnen met kritisch individuele posities of bestaande meningen van leerlingen bevragen (prikkelen en bewust maken), overgaan naar gezamenlijke doordenking van een probleem door de gehele klas of in groepen (onderzoeken) om vervolgens terug te keren naar de individuele standpunten (verdiepende bewustwording), om vervolgens opnieuw lesstof aan te bieden en weer terug te keren naar de vraag “en jij dan?”. De docenten bij wie in de les in groepjes werd gewerkt, vertoonden dit gedrag ook in de begeleiding van de groepen en in de bespreking van de resultaten. Eén docent (D.) verwoordde die aanpak als volgt:

“Praatje, plaatje, daadje, praatje en veel herhalen, vragen stellen en leerlingen laten stoeien met de stof.” (D.)

Een andere docent (F.) relateerde zijn aanpak als volgt aan identiteitsontwikkeling:

“... leerlingen eerst zelf laten bedenken waarom mensen bidden. Hen hun eigen antwoorden te laten uitleggen, zelf voorbeelden te laten geven en dan

een wat bredere reikwijdte aanbieden door mijn kennis van religieuze zaken aan te dragen, ook meer dan dat er in het boek staat. Door hen, ja, mee te nemen in die wereld. En doordat je dat doet, geloof ik, al kun je dat niet één op één meten, geloof ik dat je doet aan identiteitsontwikkeling.” (F.)

Alle docenten vertoonden bovendien gedurende de gehele les handelingen die er op waren gericht de leerlingen bewust te maken van de persoonlijke betekenis van de leerstof of nieuwe kennis. Acht docenten deden wat deze fase betreft expliciet uitspraken over hoe zij hun leerlingen daartoe prikkelden of uitdaagden; anderen verwezen hier impliciet naar.

2. Motivatie

Het meest genoemde argument voor deze kernpraktijk was het belang van bewustwording van zowel de eigen mening en vragen van de individuele leerling als van de diversiteit in meningen, vragen standpunten en ervaringen in de klas. Het eerste zou bevorderen dat de nieuwe, onbekende, stof dichterbij de leerling komt te staan:

“En wat ik wil laten zien dat moraal alles met jou te maken heeft. Jij staat daar middenin, jij bent het. Het is een stuk van jou. Ik hoop dat het een stuk van jouw identiteit is. Moraal, dat hoort erbij. Je vindt het allemaal heel gewoon, maar ik maak ze er bewust van.” (B.)

Het tweede, het inzicht in de diversiteit in de klas, zou leiden tot abstraheringvermogen en verdieping (cognitief), en – meer persoonlijk – tot nuancering en empathie (attitude). Zeven docenten noemden dat laatste expliciet voorwaardelijk voor identiteitsontwikkeling.

“Dan hoop ik en denk ik, dat kinderen denken oh, oh denkt zij er zo over. Dat wist ik eigenlijk niet. Oh ja, dat is zij. Zo denkt zij erover. Zo denken wij er niet over. Of he, nou zegt zij dat, dat denk ik eigenlijk ook. Dat ze elkaar daarin uitdagen.” (C.)

Onafhankelijk van de keus voor een inductieve of deductieve aanpak noemden acht docenten als belangrijk argument voor de hermeneutische opbouw van het leerproces: het bevorderen van een positieve attitude. Dat wil zeggen dat zij hiermee beoogden de motivatie van de leerlingen voor het leerproces te bevorderen. Zij merkten in verband hiermee op dat zij tijdens het proces expliciet de relevantie van de leerstof communiceerden. Twee docenten gaven aan dat zij de opbouw van hun lessen in de loop van de tijd bewust hebben veranderd (D., G.): waar zij vroeger vanuit zichzelf redeneerden, laten zij nu de leerlingen eerst aan het woord “omdat het over hen moet gaan”.

Een ander veelgenoemd argument was dat leerlingen bewust gemaakt moeten worden van de relevantie van het vak voor het dagelijks leven, zoals F. formuleerde:

“Je probeert ze vanuit persoonlijke ervaringen, dat kan van mezelf zijn maar ook van anderen, bewust te maken van het feit dat religie een alledaags iets is. Dat je dat overal tegenkomt.” (F.)

Dat bewustzijn is nodig, omdat leerlingen uit zichzelf het belang van bepaalde inhouden van het vak niet inzien. Daarom expliceerde G. bijvoorbeeld zelf vanaf de start van de les de betekenis en relevantie van de leerstof:

“Misschien is dit wel een heel grote conclusie en misschien niet gerechtvaardigd op alleen dit voorval, maar bijvoorbeeld de conclusie dat ja, wat je tegenwoordig hebt in de kunst, dat het heel open moet zijn en dat je alle kanten op moet kunnen met betekenis. Dat het tegengeluid daarbij wel eens zou kunnen zijn, dat het soms ook prettig zou zijn om betekenis te krijgen... zij [de leerlingen] zijn net begonnen...” (G.)

De analyse van de lessen leidde ook tot meer algemene reflecties over de motivatie voor de gekozen opbouw betreffende de beoogde ontwikkeling van de leerlingen. Tien docenten maakten opmerkingen over de opbouw van lessen die ‘de tijd’ betroffen: zes van hen gaven aan dat zij bij de opbouw van de les het tempo afstemden op de klas, drie docenten wilden bewust tijd en rust voor de leerlingen creëren. Vier docenten benoemden vanwege het drukke en hectische bestaan van de leerlingen het belang van continuïteit en herhaling van leerstof, liefst met diverse middelen zoals uitleg, film, casussen. Een opmerkelijk argument werd door D. genoemd: hij relateerde de schoonheid van een mooi opgebouwde les aan zijn geloofsvisie.

Kernpraktijk D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

Titel: Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

Beschrijving van docentgedrag

Docenten starten het leerproces door nieuwsgierigheid op te wekken naar nieuwe leerstof en / of door de relevantie van nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de leerstof voortdurend aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen.

Motivering

Als leerlingen nieuwe leerstof kunnen relateren aan hun levensbeschouwelijke vragen, standpunten, hun gevoelens en ervaringen, raken zij persoonlijk en actief betrokken bij de leerstof en kunnen zij de relevantie ervan leren inzien.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent prikkelt de leerlingen door hen te confronteren met dilemma's of maatschappelijk problemen of conflicten. Bijvoorbeeld: de docent vertelt over eigen ervaringen in complexe situaties; de docent maakt leerlingen bewust van dilemma's in actuele gebeurtenissen; de docent vertoont videoclips over complexe ervaringen van leeftijdsgenoten van leerlingen;
- b. De docent laat het leerproces aansluiten bij leefwereld van de leerlingen door hen bewust te maken van hun vragen en voorkennis en door hun meningen of standpunten te laten verwoorden. Bijvoorbeeld: de docent stelt vragen naar ervaringen die gerelateerd zijn aan de nieuwe leerstof; de docent legt herkenbare casussen voor of stelt relevante onderzoeksvragen;
- c. De docent maakt leerlingen ervan bewust dat de stof over hun eigen ervaringen of gevoelens gaat. Bijvoorbeeld: de docent stelt in alle fasen van het leerproces persoonlijke (bewustmakende en integrerende) vragen stellen zoals: herken je dit? hoe is dit voor jou? wat vind jij? wat doe jij zelf? wat zou je willen doen?
- d. De docent biedt nieuwe kennis aan met diverse, op het niveau van de klas afgestemde middelen. Bijvoorbeeld: de docent laat leerstof lezen en/of video's bekijken; de docent laat (onderzoeks) opdrachten uitvoeren; de docent legt leerstof uit aan de hand van abstracte modellen; de docent gebruikt concrete voorbeelden en/of casussen; de docent nodigt gastsprekers uit.

Illustratie

"Ik heb Plato en het hele verhaal van de grot uitgelegd aan de hand van een filmpje over een jongen die zichzelf leert vliegen. Dat filmpje was een soort test om te kijken hoe je een goed verhaal kunt vertellen op internet. Dat was dus een goed verhaal, want de hele wereld had het er over. "Flying like a bird" heette het. En het was dus allemaal nep. Maar iedereen wilde juist heel graag dat het echt kon en was enorm teleurgesteld dat het niet waar gebeurd was. Dus daar hebben we over gesproken. Daarna hebben we het gehad over dingen die niet op tv of internet zijn, maar in het echte leven voorkomen en waarvan je moet weten of ze echt zijn. En toen kwamen ze zelf met vriendschappen, of die wel echt zijn en met nog veel meer voorbeelden. Daarna ben ik pas dat verhaal van Plato met ze gaan lezen. Het leuke is dat de grot vergelijken met een beeldscherm waar iets op geprojecteerd wordt zo gemakkelijk is. En ook over wat er dan gebeurt, als je als enige zegt dat het nep is wat de anderen zien. Dan heb je het hele verhaal zo uitgelegd." (K.)

3.3.2 Kernpraktijk D2 Leerstof integreren

1. Docentgedrag

In de theorie over de opbouw van het hermeneutische leerproces wordt de laatste fase van de hermeneutische cirkel vaak aangeduid als 'Integratie'. Deze fase vormt zowel de afsluiting als de start van een nieuwe fase in het leerproces. Volgens ongeveer de helft (5) van de docenten zou de werkelijk beoogde integratie van de leerstof, namelijk duurzame integratie in meningen, waarderingen en gedrag van leerlingen, pas bereikt worden na een veel langduriger proces dat zich wat het vak op school betreft, over meerdere leerjaren uitstrekt. Bovendien meenden zij dat dit proces voornamelijk plaatsvindt buiten de les en daarmee buiten het gezichtsveld van de docent. Deze lange-termijn vorm van integratie werd volgens hen weliswaar geïnitieerd in de geobserveerde lessen, maar kon uiteraard niet in de geobserveerde les worden waargenomen. Zij valt daardoor buiten deze kernpraktijk.

Afgezien van deze beoogde ‘toekomstige integratie’, benoemden de docenten in de analyse van hun lessen twee manieren van integreren: een ‘kleine’ en een ‘grote’. De kleine vorm is geïmpliceerd in de hierboven beschreven eerste kernpraktijk, namelijk met de korte hermeneutische cycli van het leerproces. Zoals gezegd stelden alle docenten meerdere keren per les vragen als “hoe is dit nieuwe inzicht voor jou?” of “wat betekent die bijdrage van(een of meer klasgenoten) voor jou?”.

De ‘grote’ vorm van integreren is het object van de kernpraktijk ‘Leerstof integreren’. Deze kernpraktijk vond meestal plaats in de afrondende fase van de les of bij de afsluiting van een onderwerp. De uitspraken van de docenten over deze vorm van integratie hadden ten eerste betrekking op het cognitieve aspect van het ontwikkelingsproces, zoals meningsvorming en toepassen van kennis (8), en ten tweede op het persoonlijke gedrag van leerlingen, zoals de waardering van hun eigen handelen (7). Zoals J. verwoordde:

“Ja, ze hebben nagedacht over die, ja, heel praktisch, die kenmerken [namelijk van verschillende vriendschappen]. Ze zijn bekend en besproken (...). Ze hebben die kenmerken toegepast, dat is gelukt (...). Ze hebben zichzelf even in een kader gezien, zichzelf even ergens neergezet zien. En ik hoopte een beetje dat de kinderen die bij die eerste zitten, ontdekken van, het hoeft dus niet erg te zijn als het een vrijwillige keuze is.” (J.)

2. Motivatie

De motivatie om expliciet aandacht te besteden aan de integratie van de leerstof had betrekking op:

- Herkenning van en om kunnen gaan (*coping*) van complexe ervaringen of problemen in de toekomst.
- Meningsvorming.
- De doorwerking of consequenties van de leerstof voor het handelen van de leerlingen, hier en nu en later.

Om duidelijk te maken dat de motivatie voor het docentgedrag in deze kernpraktijk van existentiële aard is, is de aanpak van B. een treffend voorbeeld: deze docent wilde het besef bij de leerlingen teweegbrengen dat alle religies een overeenkomstige spirituele basis hebben én hij wilde de herkenning van dat zelfde spirituele aspect in hun eigen leven en de consequenties daarvan in hun handelen bewerkstelligen. Of dat uiteindelijk zou gebeuren, bleef volgens zijn eigen zeggen voor hem als docent onzichtbaar, maar dat maakte zijn intentie niet minder urgent:

“Helemaal uiteindelijk, gaat het niet zo zeer om de massiviteit van mijn aanbod, maar over wat zij er mee doen. En dat is hun mening en dat is

hun persoonlijkheid en ontwikkeling. Maar ik wil aan die ontwikkeling wel bijdragen.” (B.)

Kernpraktijk D2 Leerstof integreren

Titel: Leerstof integreren

Beschrijving docentgedrag

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen hun mening over de stof te laten verwoorden en met elkaar uit te wisselen, door toepassing van leerstof op nieuwe vragen of situaties of door hen persoonlijke betekenis aan de stof te laten geven.

Motivering

Als leerlingen leerstof integreren in een eigen mening, standpunt, zelfbeeld of handelen, leren zij inzien dat en hoe die leerstof existentiële betekenis heeft.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent laat leerlingen na afloop van een leerproces meningen verwoorden en met elkaar delen. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerlingen hun eigen mening expliciet/ zichtbaar maken voor de klas in (poster)presentaties; de docent nodigt de klas uit meningen van anderen te bevragen of te evalueren;
 - b. De docent laat persoonlijke betekenis van de leerstof verwoorden en verwerken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen samen zoeken naar verschillen en overeenkomsten in hun visie op de stof; de docent laat leerstof integreren in de levensbeschouwelijke visie van leerlingen, bijvoorbeeld in een afrondend individueel eindgesprek, een gezamenlijk spel of een biografische opdracht.
 - c. De docent laat verworven kennis en inzichten toepassen op nieuwe situaties. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen kennis toepassen in een activiteit, zoals een tentoonstelling; de docent laat leerlingen experimenteren met nieuwe inzichten door opdrachten aan te bieden of thuis bepaald gedrag te laten oefenen, daar verslag van te doen en dat te delen in de klas.
-

Illustratie

“... dat leerlingen stil staan, verder gaan dan alleen kijken naar het beschrijven. Dus niet alleen van oh, ik heb dit meegemaakt, ik heb dat meegemaakt. Maar zo heeft het mij gevormd, dit heeft het mij geleerd. Zo’n persoon ben ik eigenlijk, dit zijn mijn denkbeelden... Want identiteitsontwikkeling is ook ontdekken of er achter komen wie je bent.” (J.)

3.3.3 Kernpraktijk D3 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden, zowel in inductief als deductief opgebouwde lessen, hoe zij gedurende het gehele leerproces abstracte begrippen (concepten) uit diverse inhoudsgebieden concretiseerden en contextualiseerden. Daartoe pendelden ze voortdurend heen en weer tussen het abstracte en het concrete. Deze vorm van handelen betrof ten eerste een specifieke manier van uitleggen, ten tweede was het een hulpmiddel om een leerproces op gang te brengen en gaande te houden en ten derde was het een manier om denkprocessen toegankelijk en navolgbaar te maken.

De docenten gebruikten daartoe diverse voorbeelden, van klein naar uitgebreid, dus bijvoorbeeld van concrete beelden en objecten naar verhalen en uitgewerkte casussen. Ook vroegen zij leerlingen zelf voorbeelden aan te dragen of verhalen te delen.

Ik noem hier twee voorbeelden van aanpakken die door meer dan de helft van de docenten werden genoemd. Zeven docenten plaatsten de te onderzoeken leerstof in een specifieke context van een (al dan niet maatschappelijk) probleem of vraag en probeerden vanuit die context de stof te laten onderzoeken en interpreteren (zie de casus bij dit hoofdstuk). Zes docenten kozen voor een dagelijkse, herkenbare context van de leerlingen, drie van hen gebruikten als context het hier en nu van de klas, zoals blijkt het volgende citaat van I:

“We hadden het over Darwin en zijn idee van survival of the fittest: wat betekent het wel, wat betekent het niet. Toen even een stapje gemaakt van nou, om hier op school te overleven, als ‘equals’ diploma halen, welke factoren zijn daarvoor belangrijk en hoe fit ben je dan zelf? (...) En toen zei ik van, kijk eens naar jezelf, je hebt al die factoren gehoord, op schaal van 1 tot 10, welk cijfer zou je jezelf geven? (...) En heb ik aan een paar gevraagd, je geeft jezelf dat cijfer omdat? (...) Dus dat was eerst naar zichzelf kijken, en toen zei ik, kijk nou eens rond in de klas zonder te praten en noteer drie namen van leerlingen die jij een 8,5 of hoger zou inschatten?” (I.)

2. Motivatie

Volgens de docenten maakten voorbeelden en vooral verhalen de leerstof concreet, waardoor deze herkenbaar, toegankelijk en daardoor ‘leerbaar’ zou worden. Affectief gezien helpen vooral verhalen om leerlingen te boeien of hen de inhoud van de stof te laten beleven:

“Dat is wat verhalen doen, een goed verhaal neemt je mee (...). Verhalen, mythen en symbolen die zijn de pijlers van onze tweede naïviteit. Dat zegt de theorie tenminste. Het roept iets wakker. Het neemt je een beetje mee, naar een andere werkelijkheid. Afhankelijk van het verhaal kun je boos worden of verdrietig of blij. Ja, een goed verhaal brengt je wel bij emotie... Film is ook verhaal. En je eigen verhaal, daar houd ik ook van, gewoon je eigen verhaal, van je eigen geschiedenis een verhaal maken.” (C.)

De leerstof plaatsen in een concrete, voor de leerlingen bekende, context, is bovendien noodzakelijk om de urgentie en de diepere betekenis van de leerstof te bevorderen, zoals blijkt uit het volgende citaat van dezelfde docent:

“Ja, het gaat altijd over mensen. Je wilt de sfeer zo concreet mogelijk in het lokaal hebben. Het zijn niet zomaar mensen, het zijn opa en oma.” (C.)

Uit het citaat van B. dat hieronder als illustratie aan de kernpraktijk is toegevoegd, blijkt dat juist concrete beelden en verhalen de diepere lagen van de leerlingen kunnen aanspreken, omdat ze de beeldenwereld in de leerlingen aanspreken.

Specifieke voorbeelden uit hoe de docent zelf reflecteert, bevorderen de reflectie van de leerlingen:

“... omdat het voor hun eigen ontwikkeling heel belangrijk is dat zij ook reflecteren, nadenken over belangrijke vragen. Over bewust leven, dat soort dingen. Dan geef je hen hiermee een voorbeeld. Dus je kunt je er aan spiegel en. Dit doen mensen. En het is niet raar als jij het ook doet. Sterker nog, het is goed als je het zou doen. Dat zit er een beetje achter, denk ik.” (F.)

Zes docenten vonden perspectiefwisseling noodzakelijk, opdat leerlingen de urgentie of de relevantie van de stof voor zichzelf begrijpen: “Ik maak het inleefbaar door te zeggen, if you were Steven... Dan komt het dichterbij” (D.).

Kernpraktijk D3 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Titel: Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Beschrijving van docentgedrag

Docenten concretiseren abstracte of voor leerlingen onbekende levensbeschouwelijke inhoud en begrippen door herkenbare voorbeelden te geven en door de inhoud en begrippen in een specifieke, concrete context te plaatsen. Zij nodigen leerlingen uit zelf naar voorbeelden en contexten te zoeken.

Motivering

Levensbeschouwelijke inhoud en begrippen staan dikwijls ver af van de leerlingen of zijn in hun ogen abstract. Door dat vreemde of abstracte te concretiseren maken docenten de leerstof herkenbaar en relevant voor leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen de inhoud van de leerstof gemakkelijker beleven en zich toe-eigenen. Als leerlingen zelf voorbeelden en contexten bij de stof bedenken, leren zij om te gaan met abstracte leerstof.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen. Bijvoorbeeld: songs, videoclips en facebook;
 - b. De docent brengt eigen ervaringen, de persoonlijke levensbeschouwing en de wijze waarop die is ontwikkeld in als concrete context van de leerstof;
 - c. De docent verbindt leerstof met de context van het dagelijkse leven en de dagelijkse ervaringen van de leerlingen op school, in de klas, thuis en in de actualiteit. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt constructieve of ingewikkelde verhoudingen in de klas als voorbeeld;
 - d. De docent gebruikt voorbeelden uit andere kennisdomeinen. Bijvoorbeeld: voorbeelden uit filosofie, muziek, *science*;
 - e. De docent vertelt verhalen of vertoont films over thema's uit de lesstof.
 - f. De docent zet bewust affectieve middelen in. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt rijk, beeldend, doorleefd of juist luchtig/ ironisch taalgebruik en vertelt indringende verhalen.
 - g. De docent verbindt leerstof met levensverhalen van meer en minder bekende mensen, zoals historische of religieuze figuren.
-

Illustratie

“Dimensies is een heel abstract begrip, dus ik probeer het beeldend uit te leggen. Met hele concrete dingen (...). Dus ik gebruik concrete en beeldende voorbeelden. Dat vind ik heel belangrijk. Denkprocessen verlopen uiteindelijk toch beeldend. Beeldend taalgebruik gaat dieper dan abstract taalgebruik. En dat heeft met identiteitsontwikkeling te maken. Ik denk dat de menselijke persoonlijkheid, evolutionair die oorsprong heeft, dat die beelden een vorm van verhalen krijgen die je beleeft. Ik denk dat dat de mythische achtergrond is van ons bestaan. En door in beelden te spreken, houd je de mogelijkheid open dat ook je de beeldenwereld in hen aanspreekt, dat je de diepere lagen in hen aanspreekt.” (B.)⁵⁸

3.3.4 Kernpraktijk D4 Een gemeenschappelijk leerproces creëren

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden hoe zij tijdens de les een gemeenschappelijk leerproces probeerden te creëren. Uitgangspunt van die gemeenschappelijkheid was de inbreng van de individuele leerling, omdat volgens de docenten het gemeenschappelijk leerproces zonder de individuele bijdragen niet op gang komt. Om die individuele bijdragen te ontlocken of te stimuleren, spoorden negen docenten hun leerlingen aan om ‘open’ te zijn. Zij stimuleerden die openheid door een leerklimaat te bewerkstelligen, waarin ook gezwogen mocht worden en antwoorden niet onmiddellijk als goed of fout werden beoordeeld. In de woorden van A.:

“Het [een antwoord van een leerling] was een heel mooie (...). We zitten in de sfeer van veiligheid, want straks moeten ze het zelf opschrijven. Dan moet je niet denken “doe ik het wel weer goed?” (A.)

Andere genoemde aanpakken waren werkvormen aanbieden die dwingen tot uitwisseling⁵⁹, individuele bijdragen veralgemeniseren, leerlingen onderling feedback laten geven en elkaar vragen laten stellen, demonstreren hoe docenten zichzelf verplaatsen in de bijdragen van leerlingen, bijdragen (vragen en antwoorden) van leerlingen in principe serieus nemen en voorrang geven aan vragen van de leerlingen zelf:

“Mijn algemene aanpak is iedereen zoveel mogelijk aan het woord te laten komen. Dus ik wil dat iedereen wat zegt, omdat ik geloof dat iedereen wat te zeggen heeft. En als ze niets te zeggen hebben, dan moeten ze toch gewoon iets zeggen.” (F.)

⁵⁸ In het vervolg op dit citaat benoemt B. een relationeel aspect van zijn handelen (zie Hoofdstuk 4).

⁵⁹ Zie hiervoor de uitgewerkte casus in paragraaf 6 van dit hoofdstuk.

2. Motivatie

De twee meest genoemde, samenhangende, argumenten voor het vertoonde docentgedrag waren dat leerlingen op basis van gemeenschappelijkheid meer kennis verwerven en leren open te staan voor de al eerder genoemde diversiteit. Volgens deze docenten is identiteitsontwikkeling zonder bewustwording van diversiteit uitgesloten, omdat die bewustwording kennis, empathie en diepgang bevordert. Zoals B. verwoordde, toen hij leerlingen samen liet werken aan vragen rond een tamelijk abstract model:

“Dan zie je ook dat je heel snel van elkaar kennis kunt overnemen. En dat je qua kennis altijd afhankelijk van elkaar bent...” (B.)

Of zoals G. motiveerde bij een fragment waarin hij de klas liet bespreken of een bepaalde vraag een levensvraag was of niet:

“Dat is waar ik naar toe wil. Dus de vraag is... ik wil ze laten ontdekken, gevoelig maken, beter in staat maken om levensvragen te herkennen. Dus gewoon, überhaupt, de levensbeschouwelijke dimensie, daar meer begrip voor krijgen.” (G.)

Kernpraktijk D4 Een gemeenschappelijk leerproces creëren

Titel: Een gemeenschappelijk leerproces creëren

Beschrijving van docentgedrag

Docenten stimuleren gezamenlijke leer- en denkprocessen door vragen van leerlingen en diversiteit in levensbeschouwelijke standpunten als startpunt of onderzoeksobject van het leerproces te gebruiken.

Motivering

Samen denken, leren en onderzoeken maakt leerlingen bewust van de veelheid en diversiteit in levensbeschouwelijke ervaringen, standpunten, argumenten. Dat vergroot hun kennis en maakt nieuwsgierig naar alternatieve inhoud, meningen en denkprocessen. Samen leren stimuleert zowel onderscheidingsvermogen en diepgang als empathie voor anderen.

Concretisering van docentgedrag

- De docent maakt lesstof tot een herkenbaar leer- of onderzoeksobject voor de klas. Bijvoorbeeld: de docent verbindt theorie aan concrete ervaringen of sociale processen in het hier en nu van de gehele klas.
 - De docent laat leerlingen misconcepten en onjuiste denkstrategieën samen onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent voert een socratisch gesprek; de docent betreft de gehele klas bij de vraag van een individuele leerling.
 - De docent neemt bijdragen van leerlingen serieus en geeft vragen en reacties en reacties van leerlingen voorrang. Bijvoorbeeld: de docent gaat in op wat voor leerlingen hier en nu urgent is.
 - De docent laat leerlingen samenwerken en onderzoek doen in bewust samengestelde groepen en biedt (creatieve) werkvormen aan die dwingen tot uitwisseling van gedachten en meningen.
-

- e. De docent biedt veiligheid in een klassengesprek door zelf als beurtverdeler en gespreksleider te fungeren. Bijvoorbeeld: de docent nodigt leerlingen expliciet uit tot gespreksbijdragen; de docent biedt de mogelijkheid te passen en te zwijgen; de docent nodigt leerlingen expliciet uit elkaar te helpen bij het vinden van een antwoord.

Illustratie

“Ik ben hen eigenlijk aan het triggeren via anderen. Ik betrek een leerling erbij die nog een andere betekenis van het begrip heeft gevonden, waardoor Corine kan zien dat er een diepere lading zit aan het woord. Ik doe dat, omdat ze vaker iets van elkaar aannemen dan van een leraar... Iemand anders van dezelfde leeftijd die ook in de klas zit, maar misschien meer volwassen is of bepaalde dingen anders doet, zoals Douwe, kan iets waardevols aanvullen. Diepgang die Corine dan op dat moment niet aan de dag legt en wat iemand anders dan toevoegt. Dat draagt bij aan identiteitsontwikkeling, want daardoor pakken ze dingen op en ontwikkelen ze onderscheidingsvermogen; dat ze denken “oh ja, slim”. Of het stimuleert hen, dat is voor hen ook een stukje ontwikkeling. Diepgang en onderscheidingsvermogen hoort voor mij bij levensbeschouwelijke ontwikkeling.” (D.)

3.3.5 Kernpraktijk D5 Kritisch denken trainen en verdiepen

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden momenten waarop zij eisen stelden aan antwoorden en bijdragen aan discussies. Negen docenten gaven expliciet aan hoe zij in alle fasen, maar vooral in de fase ‘Interpreteren’, het denkproces van de leerlingen op een hoger niveau beoogden te tillen. Acht docenten deden uitspraken over hoe zij hun leerlingen uitdaagden, prikkelden of dwongen om kritisch na te denken. De meest voorkomende aanpak was ‘doorvragen’:

“Je wordt eigenlijk verplicht om verder te denken dan van “ik geloof niet in god”. Het moet voor mij iets verder gaan. Van hoe dan, waarom dan?” (H.)

Andere voorbeelden waren antwoorden van een individuele leerling laten uitdiepen (ook door andere leerlingen) en ontwijkende of oppervlakkige antwoorden laten toelichten. In dit kader werd ook het bestuderen en kritisch doorspreken en bevragen van de theorie in de lesmethode genoemd.

Acht docenten deden in dit verband uitspraken over hoe zij diverse vormen van denkhulp en voorstructureringen aanboden, die varieerden van kijkvragen bij een video, tot scaffolding, tot abstracte interpretatiemodellen. Zes docenten gaven aan dat zij aandacht besteedden aan levensbeschouwelijke taal, niet alleen in de zin van de betekenis verklaren, maar ook in de vorm van kritisch aandacht geven aan en eisen stellen aan het gebruik van taal:

“En ook bepaalde woorden er uithalen (...). Daar op wijzen: wat zegt dat nou? Omdat het [de betekenis] soms in een woord kan zitten. (...) Daar probeer ik ze in te trainen.” (I.)

2. Motivatie

Kritisch en gestructureerd nadenken werd door negen docenten expliciet als voorwaarde genoemd voor identiteitsontwikkeling. Leerlingen zouden hierdoor leren tot de essentie van levensbeschouwingen door te dringen en “inlevingskracht” (B.) verwerven:

*“Omdat ze [anders alleen] de buitenkant zien, en niet het diepere destil-
laat. En daar wil ik ze doorheen laten breken. Dat is toch een vorm van
een vooroordeel. Het is gewoon onbekendheid. Maar ook al raken ze in
die godsdienst bekend, kunnen ze alles reproduceren en het zelfs een beetje
begrijpen, dan blijft het toch een vreemde godsdienst. En op het moment
dat je het destilleert, ga je beseffen van hé, het zijn, Rahner zou zeggen, het
zijn de grondkenmerken van menszijn.” (B.)*

Een docente (J.) legde als volgt uit waarom zij gestructureerd kritisch denken van belang vindt:

*“Ik denk, op het moment dat er iets heel ergs gebeurt, dat het fijn is als je
voor jezelf een soort structuur hebt (...). Dat helpt om dingen een plaats te
kunnen geven. Bij zingeving gaat het ook om dingen te kunnen plaatsen.
Hoe zit mijn wereld in elkaar? Als je een heel fragmentarisch wereldbeeld
hebt, dan kost het volgens mij heel veel energie.” (J.)*

Kritisch nadenken helpt ook om de eigen waarden te achterhalen, zoals D. aangaf bij een moment waarop hij doorvroeg naar de achterliggende motivatie van een leerling bij een bepaald antwoord: “wat hem te diepste motiveert in zijn keuze...de achterliggende motivatie. Wat zijn de waarden om eerlijk te zijn. Vertrouwen...” en even verder in hetzelfde gesprek: “Om daar over na te denken. En dat kan misschien helpen om dat te doen. Om te denken. Ja, dat is een mooi principe.”

Kernpraktijk D5 Kritisch denken trainen en verdiepen

Titel: Kritisch denken trainen en verdiepen

Beschrijving van docentgedrag

Docenten onderwijzen denk- en argumentatiestrategieën en oefenen leerlingen hierin. Zij demonstreren hun eigen manier van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden. Zij leren leerlingen kennis toe te passen, hun denkprocessen te verdiepen en hun standpunten te beargumenteren.

Motivering

Leerlingen moeten leren kennis toe te passen en kritisch na te denken over hun eigen levensbeschouwelijke en morele standpunten, over standpunten van anderen en over de inhoud van de leerstof. Dat is nodig om hen te laten beseffen waar ze zelf voor staan en dat standpunt te kunnen onderbouwen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent haalt leerlingen uit hun comfortzone. Bijvoorbeeld: de docent brengt een competitie-element in bij opdrachten; de docent maakt leerlingen bewust van wat ze niet weten of kunnen; de docent speelt advocaat van de duivel; de docent spiegelt antwoorden van leerlingen om hen bewust te maken van de consequenties van hun standpunten.
 - b. De docent stimuleert denkprocessen van leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent stelt langzame vragen of verhalende vragen om grote levensbeschouwelijke thema's aan de orde te stellen; de docent erkent de zoektocht naar antwoorden en verdiept antwoorden door middel van doorvragen.
 - c. De docent laat leerlingen onderzoek doen naar leerstof. Bijvoorbeeld: de docent verdiept de theorie uit de lesmethode of breidt deze uit door leerlingen zelf aanvullend of toegepast onderzoek te laten doen.
 - d. De docent biedt denkhulp. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerstof ordenen met behulp van schema's, modellen en casussen; de docent legt expliciet de betekenis van concepten uit; de docent demonstreert hoe een persoonlijke ervaring aansluit bij een abstract concept; de docent parafraseert voorbeeldmatig antwoorden van leerlingen; de docent laat leerlingen stapsgewijs redeneren of vragen beantwoorden; de docent loopt omgekeerd de leerladder af door terug te gaan tot het punt waar de leerlingen de stof begrijpen.
-
- e. De docent demonstreert denkprocessen en reflectie. Bijvoorbeeld: de docent demonstreert manieren van kritisch denken door hardop vragen te stellen aan zichzelf; de docent beantwoordt voorbeeldmatig vragen van leerlingen; de docent geeft een tegengeluid bij de lesstof; de docent deelt hardop twijfels over levensbeschouwelijke standpunten; de docent reflecteert hardop over de lesstof.
 - f. De docent expliciteert de betekenis en het gebruik van levensbeschouwelijke taal. Bijvoorbeeld: de docent maakt leerlingen bewust van het belang en effect van hun woordkeus en van de meerduidige betekenis en nuances van levensbeschouwelijk taalgebruik; de docent helpt leerlingen de betekenis van woorden af te leiden uit de context; de docent legt expliciet betekenissen van begrippen uit met behulp van voorbeelden, synoniemen of parafraseringen.
 - g. De docent stelt eisen aan kritisch denken. Bijvoorbeeld: de docent stelt eisen aan opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent stelt kritische vragen bij opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent benoemt en spiegelt zwart-wit denken of gebrek aan nuances; de docent laat leerlingen hun standpunt verantwoorden tegenover hun klasgenoten; de docent verbiedt of bekritiseert boekenantwoorden of sociaal wenselijke en/of gemakkelijke antwoorden.

Illustratie

“Ja, ik stel wel degelijk eisen aan hun antwoorden. Dat weten ze. Bijvoorbeeld dat je niet zegt, “men zegt” of “pff...” Dat wil ik niet horen. Ik wil ook niet een antwoord met ja en nee. Zelfs als dat op mijn vraag kan. Dan heb ik de vraag verkeerd gesteld. Dat geef ik direct toe. Maar je weet, ik heb het je gezegd, ik wil geen ja en nee hebben. Ik wil gewoon, dat zijn de eisen, ik wil je gedachtegang kunnen volgen.” (A.)

3.4 Casus bij de kernpraktijk ‘Een gemeenschappelijk leerproces creëren’

Om te illustreren hoe de korte en veralgemeniseerde beschrijvingen van de kernpraktijken in een les concreet vorm en inhoud kunnen krijgen, volgt in deze paragraaf een casus bij de kernpraktijk ‘Een gemeenschappelijk leerproces creëren’. In deze

casus wordt ook duidelijk hoe een specifieke kernpraktijk samenhangt met andere, zowel didactische als relationele, kernpraktijken.

Het gaat hier om een les van docente K., in deze casus Karin genoemd. Karin onderwijst GL op een Rooms-Katholieke (RK) scholengemeenschap, in een middelgrote stad in het westen van Nederland. De les die in deze casus centraal staat, werd gegeven aan een VWO3-klas en was onderdeel van een lessenreeks. Alle citaten zijn ontleend aan het gesprek dat plaatsvond aan het eind van de dag waarop Karin deze les gaf. Zij verwees daarin verschillende keren naar de andere lessen van de lessenreeks.

3.4.1 De casus

In deze derde klas zitten voornamelijk leerlingen met van oorsprong Nederlandse ouders. Hoewel deze leerlingen onderwijs volgen op een RK-school, kan Karin niet rekenen op veel interesse voor haar vak:

“Die derdeklassers zijn helemaal niet geïnteresseerd in levensbeschouwing. Die hebben er echt geen zin in. Dat merk ik al jaren (...).”

Het thema van deze les is wat niet-Islamitische Nederlanders moeten weten over moslims en vice versa:

“Ze moeten uiteindelijk leren over Islam. En heel veel kinderen hebben daar geen zin in, bleh... de Islam... raar geloof en zo. En als je begint met eerst maar eens even kijken wat er allemaal misgaat, en dan gaat kijken dat het daarom dus belangrijk is om er iets meer over te weten.... de dingen die elke Nederlander zou moeten weten over de Islam, dan kun je langzaam wat verder gaan, wat het eigenlijk voor geloof is. Je rolt er dus in vanuit een hoek, van het is lastig, maar hoe zit dat dan. Ik vond het in het begin ongezellig om te beginnen met al dat gedonder. Maar tegelijk is het wel slim bij derdeklassers. Want die zijn, denk ik, minder geïnteresseerd in wie de profeet Mohammed dan wel niet was en wat mensen allemaal geloven. Maar wel in wat ze elke dag zien op het journaal of in hun eigen omgeving meemaken.”

De reden om deze les te kiezen als onderwerp voor een gesprek over docentgedrag dat bijdraagt aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, is volgens Karin:

“... dat ze snappen wat die mensen doen en geloven en waarom ze geloven. En dat ze dan overeenkomsten gaan zien met wat ze zelf belangrijk vinden...”

Karin begint de les met een minuut stilte. Dat zijn de leerlingen vanaf de brugklas gewend. Na de minuut stilte is de klas rustig en geconcentreerd. Karin projecteert de instructie voor de opdracht op de beamer. De leerlingen moeten in groepen aan de slag. In deze les moeten ze op een poster vijf dingen noteren die elke niet-Islamitische Nederlander zou moeten weten over moslims en vijf tips voor moslims voor de omgang met niet-Islamitische Nederlanders. Daarna moeten ze een stelling formuleren over hoe beide groepen samen kunnen leven in de Nederlandse maatschappij. Waarom deze opdracht?

“Nou, in het boek hebben ze geleerd over etnocentrisme, namelijk dat Nederlanders geneigd zijn om heel erg vanuit hun eigen cultuur te denken. Wat de boer niet kent, dat vreet hij niet. Dat idee. En dat veel dingen vaak veel genuanceerder liggen dan een Nederlander denkt. We hebben daar ook voorbeelden van gezien [in eerdere lessen], we hebben stukjes gelezen uit het boek en ik heb ze een stukje laten zien uit “De Wandeling” [een televisieprogramma], van dat meisje dat een niqaab draagt. Je hoort daarin een meisje vertellen waarom ze het draagt en tegelijkertijd zie je hoe Nederlanders reageren. Dat is precies wat zij als opdracht kregen: Wat zouden Nederlanders moeten weten waardoor ze niet meer zo dom reageren? En wat zijn dingen die een moslima moet snappen als zij daar mee rondloopt?”

De leerlingen hebben in de voorgaande lessen behalve fragmenten uit de “De Wandeling” ook delen van andere documentaires gezien. Die video’s zijn volgens Karin goede illustraties bij het lesboek: “Het boek begon over migrantenschrijvers en dat vond ik niet zo’n sterke paragraaf”. Karin wil het liever praktisch houden:

“Ik heb twee onderwerpen gepakt en gedacht: we moeten het maar eens in een concrete vorm gieten. Wat moet een Nederlander nou weten? Gewoon even de feiten, hoe zit het nu echt. Zorgen dat de Nederlander niet meer domme dingen kan denken. Dus gewoon zorgen dat we het probleem oplossen.”

Als de leerlingen weten wat ze moeten doen, verdeelt Karin de klas in vier groepen:

“Dat kwam heel praktisch: ik had maar vier onderwerpen! (...). Toen dacht ik: kan het in vier groepen? Nou, ik dacht gewoon: die poster is tweeledig. Je hebt ongeveer drie taken, namelijk de tips voor de Nederlanders, de tips voor de moslims en nog een stelling. Dan kun je best binnen de groep de taken zo verdelen dat dat gaat. En de ene groep wil misschien met z’n allen rond de tafel zitten en de andere groep zal misschien zeggen: jij tekent en wij bedenken. (...) In de derde klas kunnen ze dat inderdaad heel goed. Dus ik dacht: dat komt wel goed.”

Karin realiseert zich dat vijf tips best veel is, maar

“vijf vind ik een mooi streven en als je er dan zo met elkaar over nadenkt, denk ik ook dat je met een sterkere stelling komt. Ik laat ze door deze opdracht over die tips en dingen die je moet weten... ik dwing ze om niet zwart/ wit te denken. Dat ze nuances moeten gaan zien.”

In de instructie bij de stelling staat dat de leerlingen de stelling eerst in hun eigen groep moeten testen om na te gaan welke meningen er waren. Want als iedereen het ermee eens is, werkt de stelling niet.

De klas is aan het werk. Karin loopt rond:

“Kijken of de opdracht duidelijk is. Nou, dat was-tie wel. Of ze het tijdspad halen of ze niet in de knoop komen met hun planning. Of iedereen wat te doen heeft.”

Aan het eind van de les moeten alle leerlingen elkaars posters bekijken en stemmen bij de stellingen.

“Dat iedereen er over nadacht; wat vind ik dan? Dat maak je met stemmen heel zichtbaar, met die stickertjes plakken. Heb je dan natuurlijk geen argumenten bij, maar die hadden ze voor hun eigen posters eigenlijk al bedacht, door die twee rijtjes die ze gemaakt hadden. En ik vond het leuk om het van te voren te laten voorspellen. Van heb je nu een idee hoe de klas denkt over dit onderwerp? En daar wil ik de volgende keer op terug komen met ze, van hoe zat dat? En tegelijk bekijk je elkaars werk. Over het algemeen vinden leerlingen het heel leuk om elkaars werk te bekijken, is mijn ervaring. Maar dan moet je daar wel iets mee kunnen doen, anders is het niet interessant. Of je moet het mogen beoordelen, maar dat vind ik altijd een beetje tricky. Leuker is het om een product te maken waar anderen weer mee verder kunnen... Hier heb je elkaars werk gezien. En je hebt even je mening mogen geven. Ook heel fijn, dat je je mening mag geven.”

In deze les was geen ruimte meer voor de nabespreking. Die volgt in de les erna. Karin somt op wat ze dan wil bespreken:

“Wat hebben jullie voor stelling bedacht? Hoe kwam je daar op, wat was je voorspelling? Is het je meegevallen of tegengevallen [de stemming]. En ik wil dus weten: denk je nou dat Nederlanders dit al weten, bijvoorbeeld. En zouden mensen ook anders over die stelling gaan denken door die informatie? Ik denk dat ze er nu individueel al heel goed mee bezig zijn geweest en dat we nu door kunnen. Er komt nu een heel theoretische paragraaf over dit

conflict en dat ze gaan leren hoe de migranten in Nederland zijn gekomen en waarom het zo'n gedoe was."

Op de vraag welke doelen voor deze les succesvol zijn behaald en welke minder, geeft Karin aan dat ze de insteek van de les – vanuit de context van de leerlingen – goed vond werken: "het begint bij de dagelijkse praktijk en het conflict. Wat je er als Nederlander van merkt. Want je merkt niet zoveel van wat er in de Koran staat, je merkt alleen wat mensen doen en waar je misschien wel last van hebt". Ook de werkvorm beoordeelt ze positief:

"Het gaat vrij diep. Het gaat om informatie verzamelen en informatie gebruiken voor het vormen van je mening. Dingen van meerdere kanten bekijken, vanuit het perspectief van de Nederlanders en de moslims. Met elkaar spreken over je mening, dat uitwisselen. En je hoopt dat ze door zo naar deze problemen te kijken, gaan snappen dat je eigenlijk bij alle manieren in de maatschappij er zo naar kunt kijken. Dat er meerdere kanten aan zitten. Dat lijkt me een voorwaarde. Ik ben niet van plan om ze als etnocentrische burgers op te voeden. Dat is toch mijn taak. Dat vind ik toch een belangrijk aspect van mijn vak. Dat je gaat kijken naar wat een ander beweegt. En dan mag je best een eigen mening hebben, maar dat je dat mee neemt. Al was het maar voor de wereldvrede. En ik denk dat ook dat je er zelf wat aan hebt als je mensen zo kunt bekijken. Je bent wat meer in staat om vriendschappen aan te gaan met mensen, als je met mensen moet samenwerken. Dat soort dingen."

3.4.2 De casus nader bekeken

Karin behandelt in deze les de Islam als een geleefde religie in Nederland. Met haar les geeft zij een antwoord op de complexe context waar zij en haar leerlingen dagelijks mee te maken hebben: negatieve beeldvorming van religies in de maatschappij, vooroordelen, gebrek aan kennis over religies en dus gebrek aan referentiekaders, waardoor meningen vaak ongefundeerd zijn en het samenleven in de maatschappij met andersdenkenden en -gelovigen wordt bemoeilijkt. Karin wil de kennis van de leerlingen vergroten en uiteindelijk bijdragen aan wederzijds begrip, door haar zelf verwoord als "al is het maar voor de wereldvrede". De les van Karin sluit hierdoor wat doelstellingen en principes betreft aan bij de multi-confessionele benaderingen, specifiek de Ethische, handelinggerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen (zie Hoofdstuk 2).

Door de kernpraktijk 'Een gemeenschappelijk leerproces creëren' ervaren leerlingen dat zij door samen informatie te zoeken en te 'wegen', samen afspraken te maken over hoe je een opdracht kunt uitvoeren en gedachten uit te wisselen, hun

kennis nuanceren en vergroten en hun denken verdiepen. Door te voorspellen hoe de klas over een stelling zal denken, wordt de onderlinge betrokkenheid vergroot. De opdracht creëert op deze manier een ervaring van *gezamenlijk* bewustzijn van wat in de context aan de orde is.

Karin demonstreert in deze les ook andere kernpraktijken. Leerlingen worden door de opdracht getraind in 'kritisch nadenken'. De gehele les is er bovendien op gericht 'abstracte levensbeschouwelijke begrippen te concretiseren en contextualiseren'. In deze les is bovendien sprake van een duidelijk relationele component, bijvoorbeeld in het spelelement aan het slot van de les (zie hiervoor Hoofdstuk 4: de kernpraktijk 'Serieus Spel Spelen').

In deze les en in het geheel van de lessenreeks waar deze les een onderdeel van vormde, is bovendien de hermeneutische fasering van het leerproces goed herkenbaar. De opdracht is ten eerste 'dichtbij' en herkenbaar in de dagelijkse context van de leerlingen. Door de video's in de voorafgaande lessen en de teksten in het boek waren ze zich al meer bewust geworden van het probleem dat in deze les aan de orde is. De leerlingen kunnen in de werkvorm van deze les dan ook uitgaan van hun eigen waarnemingen, vragen en ervaringen (in de *Handreiking* (2006): sensibiliteit ontwikkelen en oriënteren; bij Erricker (2010) *communicate* en *apply*) Vervolgens doen ze gezamenlijk onderzoek en construeren ze nieuwe kennis (bij Erricker: *enquire*). Dit resulteert deels in een geordende hoeveelheid kennis (de lijstjes), deels in het formuleren van een eigen mening, in de vorm van een stelling (in de *Handreiking*: ethisch en levensbeschouwelijk denken). Door die meningen met elkaar uit te wisselen en de resultaten van de kennisverwerving kritisch na te bespreken (in de *Handreiking*: ethisch en levensbeschouwelijk communiceren; bij Erricker: *evaluate*), ontstaan er nieuwe vragen. Dan komt er ruimte voor een volgende cyclus. Met het pittig theoretisch hoofdstuk wordt het denken en de kennis verdiept en ongetwijfeld roept dat theoretische vervolg nieuwe vragen op en begint de cyclus weer opnieuw.

Wat de kenmerken van het hermeneutisch leerproces betreft, is deze opdracht dialogisch van aard en relevant voor de maatschappelijke context van de leerlingen. Minder duidelijk is het narratieve aspect in dit leerproces, hoewel indirect het levensverhaal – in casu het geloofsverhaal – van anderen een rol speelt en het Karins bedoeling is dat leerlingen overeenkomsten gaan zien tussen hun eigen levensverhaal en dat van anderen. Ook het gekozen videomateriaal heeft een narratief karakter. Uiteindelijk is de les gericht op het bevorderen van genuanceerd denken, empathie en wederzijds begrip. Volgens Karin kunnen de leerlingen dat in de toekomst, als burgers, in hun vriendschappen én in hun werk, goed gebruiken.

3.5 Conclusies en discussie

3.5.1 Aansluiting bij de rationale

In dit deelonderzoek naar het didactische handelen van ervaren eerstegraads docenten GL die beogen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen zijn vijf gedeelde didactische kernpraktijken gevonden. Twee kernpraktijken betreffen de hermeneutische opbouw van het leerproces, drie kernpraktijken betreffen typerende kenmerken van een hermeneutisch leerproces. Voor alle kernpraktijken geldt dat zij een dialogische component bevatten: leerlingen wisselen met elkaar kennis en ervaringen uit, worden bevraagd op hun persoonlijke meningen en standpunten, worden uitgedaagd om met elkaar en met de stof in gesprek te gaan.

Vijf aspecten van de didactische kernpraktijken van deze docenten GL springen in het oog. Ten eerste blijkt kenmerkend dat docenten de leerstof tijdens één les in meerdere kleine hermeneutische cycli behandelen (Kernpraktijk D1). Het effect hiervan is dat docenten hierdoor dicht op de huid van de leerlingen zitten, hun aandacht beter vasthouden en hen voortdurend bewust maken van de relevantie van de leerstof. Dit aspect sluit aan bij het zesde pedagogisch-didactische principe in de rationale: prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren.

Een tweede kenmerk van de didactische kernpraktijken is het accent op het cognitieve aspect van het leerproces. Dat aspect komt het meest evident naar voren in de kernpraktijk “kritisch denken trainen en verdiepen”. Maar ook in alle andere kernpraktijken komen cognitieve elementen voor. Daarbij blijkt hoe kennis niet als doel op zichzelf wordt aangeboden, maar dat het gaat om een combinatie van (a) kennisconstructie, (b) reflectie op/kritisch nadenken over kennis en (c) toepassen van kennis. Dit aspect komt overeen met het vijfde pedagogisch-didactisch principe in de rationale: kennis relevant maken.

Het derde aspect is aanvullend op de pedagogisch-didactische principes van de docenten en betreft één van de kenmerken van het hermeneutisch leerproces: narratief leren. Dit aspect komt op twee manieren aan de orde. Ten eerste in de ‘reguliere’ vorm van uitwisseling van persoonlijke verhalen over ervaringen van leerlingen, van de docent of van anderen. Deze vorm van narratief leren wordt bijvoorbeeld toegepast in Kernpraktijk D3, bij de concretisering van abstracte concepten/ leerstof. Ten tweede blijkt narratief leren in Kernpraktijk D2, Integreren van de leerstof van relatief groot belang te zijn.

Opmerkelijk is ook de ethische component van de Kernpraktijken D1 en D2: de eigen opvattingen en het eigen verhaal in zowel de ‘grote’ als de ‘kleine’ integratie van de leerstof worden expliciet verbonden met normatieve vragen over het huidige en toekomstige handelen en denken van de leerling. Dat komt tot uiting in

de herhaaldelijk terugkerende vraag: “en jij dan?”. Met deze vraag zitten docenten opnieuw dicht op de huid van de leerlingen en voorkomen zij vrijblijvendheid.

Ten vierde is in alle kernpraktijken nog een ander kenmerk van het hermeneutisch leerproces herkenbaar, namelijk de relatie tussen de context van de leerling en de leerstof. Opmerkelijk is hoe de docenten daarbij enerzijds hun leerlingen bewust maken van de vragen en problematische aspecten in die context, anderzijds de leerlingen confronteren met hun eigen opvattingen en (voor)oordelen over die context. Op die manier vergroten de docenten de bereidheid van de leerlingen om ‘hun horizon’ te vergroten, te verbreden en wellicht zelfs te verleggen.

Ten vijfde en ten slotte: zoals opgemerkt bij de bespreking van de kernpraktijk ‘Leerstof Integreren’ blijkt de didactiek van de docenten uiteindelijk gericht op het toekomstig handelen van de leerlingen, dat grotendeels na school zal plaatsvinden. Dat blijkt ook duidelijk in de casus van Karin, die haar doelstellingen uiteindelijk relateerde aan het goede handelen van haar leerlingen als burgers in de toekomst. De casus laat zien hoe in de les zelf het waarderend handelen geoefend wordt, namelijk in het gezamenlijk bespreken en waarderen van elkaars stellingen.

3.5.2 Aansluiting bij de theoretische benaderingen

De didactische kernpraktijken waarmee docenten beogen bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling sluiten het meest aan bij theorieën over de dialogisch-hermeneutische leerprocessen, zoals die vooral voorkomen in de multi-confessionele benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1). Aanvullend op bestaande theorieën is dat de docenten zich richten op *commitment* en persoonlijke betrokkenheid van hun leerlingen door

- a. Leerprocessen op te bouwen in kleine hermeneutische cycli.
- b. Zich niet alleen te richten op het waarderend en integrerend handelen van leerlingen in de toekomst, maar ook en juist in het hier en nu van de les.
- c. De relatie met de context van de leerlingen niet alleen te expliciteren, maar ook te problematiseren.
- d. Een ethische component in het leerproces zelf te integreren, bijvoorbeeld door de vraag “en jij dan?”

3.5.3 Discussie

In deze discussie bespreek ik achtereenvolgens de kracht en beperkingen van de methodiek en een mogelijke toepassing van de uitkomsten.

1. Kracht en beperkingen van de methodiek

De kracht van de gekozen methodiek is gelegen in de gezamenlijke analyse van de lessen door de docenten en de onderzoeker. Door de eigen waarnemingen en interpretaties van de docenten als uitgangspunt te nemen, zijn de uitkomsten van het onderzoek gefundeerd in de dagelijkse lespraktijk. Hierdoor zijn de uitkomsten concreet, realistisch en toepasbaar/ haalbaar. Tegelijkertijd werd door het gebruik van het theoretisch zoeklicht in de analyse van de data voorkomen dat de uitkomsten te particulier zouden blijven. Het zoeklicht hielp immers patronen in en verbanden te zien tussen de verschillende lessen en maakte het mogelijk te abstraheren van individueel docentgedrag.

Een beperking van de gekozen methodiek is dat de didactische kernpraktijken van de docenten zijn afgeleid uit een gezamenlijke – door docent en onderzoeker – observatie en analyse van één les per docent. Ik heb me daarbij uitsluitend gericht op de uitvoering, niet op de voorbereiding en evaluatie van lessen. Hierdoor is een deel van de didactische kernpraktijken van docenten buiten beeld gebleven, zoals de doordenking van lesdoelen en van bepaalde didactische aanpakken. Evenmin kon de hermeneutische aanpak over de langere periode, bijvoorbeeld in het geval van een lessenserie, worden vastgesteld, noch de didactische kernpraktijken die betrekking hebben op evaluatie en toetsing van een langduriger leerproces.

Andere relevante docenthandelingen die tot de lespraktijk behoren, zoals het gebruik van het lesboek, werkbladen, toetsen e.d. (vergelijk de didactische ingrediënten bij Grossman et al., 2009) kwamen wel incidenteel in de interviews naar voren, maar zijn niet systematisch aan de orde gesteld. Vervolgonderzoek naar deze aspecten van de praktijk zou bijdragen aan inzicht in de complete didactische praktijk van docenten GL.

2. Toepassing

Wat betekent de voorlopige opbrengst van dit onderzoek voor de vragen van docenten en studenten die de aanleiding vormden voor dit onderzoek? Om die vraag te beantwoorden, laat ik nogmaals één van de docenten aan het woord. Docent F. verwoordde in het gesprek zijn opvattingen over de discrepantie tussen theorie en praktijk. Het thema in het gesprek was, hoe hij religieuze concepten, in casu ‘vergeving’, in de les probeerde uit te leggen.

“Over vergiving zijn natuurlijk tal van theologische werken geschreven. Maar ik probeer dat zo concreet, duidelijk en down to earth mogelijk uit te leggen. Dat is nou precies waar het vaak, ja... misgaan klinkt zo negatief... maar waar de discrepantie ligt tussen de opleiding en de theorie enerzijds en de praktijk en je gedrag voor de klas anderzijds. Het is niet dat je dat niet leert in de opleiding. Natuurlijk weten we allemaal, ook in de opleiding,

dat je de dingen concreet moet maken, praktisch moet maken. Maar hoe doe je dat?” (F.)

Op mijn wedervraag hoe hij dat zelf doet, antwoordde hij in een hermeneutische drieslag: eerst jezelf als docent bewust zijn dat de vraag gesteld *kan* worden. Vervolgens zelf over het antwoord nadenken, lezen en bij anderen docenten een licht opsteken. Vervolgens onderzoeken hoe je het gevonden antwoord in leerlingentaal en aansluitend bij de leefwereld van de leerlingen kunt verwoorden.

“Je ziet dingen op de gang gebeuren, je leest dingen in de krant. (...) Je moet dus openstaan voor die wereld waarin we leven. En niet te hoog verheven denken...” (F.)

In het slothoofdstuk van deze studie beschrijf ik hoe de in dit deelonderzoek gevonden en beschreven praktijkkennis van ervaren docenten GL, “niet te hoog verheven”, toegepast kan worden in de professionalisering van individuele en groepen docenten en in de opleiding van studenten. De door F. genoemde drieslag is daarbij richtinggevend. Docenten worden zich eerst bewust van de eigen vragen in hun eigen specifieke context. Antwoorden op hun vragen kunnen zij vinden door bijvoorbeeld kennis te nemen van de hier beschreven didactische kernpraktijken van ervaren collega's en met behulp daarvan hun eigen praktijk te onderzoeken. Vervolgens kunnen ze, alleen of met collega's of medestudenten, die praktijk ontwikkelen en verbeteren en hun praktijkkennis uitbreiden en verdiepen.

