

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

## Delphi-onderzoek naar kernpraktijken van docenten GL

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de resultaten van de eerste drie deelonderzoeken van deze studie beschreven in de vorm van respectievelijk een rationale, vijf didactische en zes relationele kernpraktijken van elf ervaren eerstegraads docenten GL die beogen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. In dit hoofdstuk volgt het verslag van het vierde en laatste deelonderzoek, dat bestaat uit een Delphi-onderzoek, waarin een panel van twintig expertdocenten GL in drie rondes feedback gaf op de resultaten van het tweede en derde deelonderzoek. Het belangrijkste doel van dit Delphi-onderzoek was consensus bereiken over de formulering van een set van elf kernpraktijken waarmee docenten proberen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Ten eerste ga ik in paragraaf 5.1 in op het wat en waartoe van dit Delphi-onderzoek. Aansluitend bespreek ik de Delphi-studies van Bradley Fogo (2014) en Matthew Kloser (2014), die de belangrijke inspiratiebronnen waren voor de methodiek van dit Delphi-onderzoek onder docenten GL. In paragraaf 5.2 volgt de onderbouwing van de hier toegepaste onderzoeksmethode. In 5.3 zijn de resultaten van het Delphi-onderzoek per kernpraktijk beschreven. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 5.4 besloten met conclusies en discussie.

### 5.1 Theoretisch kader

#### 5.1.1 Het Delphi-onderzoek: wat en waartoe

De methodiek van het Delphi-onderzoek werd ontwikkeld door Dalkey & Helmer (1963) en is in de laatste decennia veelvuldig in de sociale wetenschappen in het algemeen en de onderwijskunde in het bijzonder toegepast (zie voor een review Hsu & Sandford (2007); zie verder bijvoorbeeld De Ruyter & Miedema, 1997; Clayton, 1997; Osborne et al., 2003; Fogo, 2014; Kloser, 2014).

In een Delphi-onderzoek worden opvattingen van deskundigen over een bepaald onderwerp systematisch en herhaaldelijk verzameld en uitgewisseld met als uiteindelijk doel te komen tot optimale consensus. De deskundigen worden daartoe in meestal drie, soms vier, rondes geconsulteerd. Deze consultatie kan

plaatsvinden in de vorm van panelbijeenkomsten, waarin de deskundigen fysiek aanwezig zijn en met elkaar discussiëren, of via het *internet* waarbij de deskundigen – in principe – gedurende alle rondes onderling anoniem blijven, maar wel op elkaars bijdragen kunnen reageren.

Gedurende het onderzoek krijgen de deskundigen bijvoorbeeld casussen, verschillende oplossingen voor een bepaald probleem of versies van teksten voorgelegd, met het verzoek daar feedback op te geven en/of aanvullingen, nuanceringen of alternatieven voor te stellen. Na elke ronde worden de reacties van het panel systematisch geanalyseerd en verwerkt door één of meer onderzoekers die niet in het panel participeren, waarna een nieuwe versie van de te becommentariëren casussen, oplossingen of teksten wordt voorgelegd aan dezelfde deskundigen, totdat consensus is bereikt of benaderd.

Een Delphi-onderzoek leent zich goed voor toegepast onderzoek en praktijkonderzoeken waarin verheldering van een situatie, een oplossing voor een probleem of de ontwikkeling van praktische instrumenten ter verbetering van een praktijk worden nagestreefd. Dat laatste punt sluit goed aan bij deze studie over kernpraktijken van docenten GL.

Delphi-onderzoeken dragen volgens Hsu & Sandford (2007) bij aan de volgende doelen:

- a. Vaststellen of ontwikkelen van alternatieve formuleringen.
- b. Onderliggende aannames of informatie van de deelnemers exploreren of aan het licht brengen.
- c. Informatie genereren die kan bijdragen aan consensus.
- d. Onderbouwde beoordelingen van de deelnemers met elkaar in verband brengen.
- e. Bijdragen aan de professionalisering van de deelnemers in het panel doordat zij kennis nemen van verschillende visies op en kennis over het onderwerp.

Het doel van dit Delphi-onderzoek sluit aan bij de doelen a, c, d en e. Ten eerste werd gevraagd naar suggesties en feedback van de panelleden op de formuleringen van de kernpraktijken die de opbrengst vormden van deelstudie twee en drie. Ten tweede werd gevraagd naar persoonlijke en in de onderwijspraktijk gefundeerde onderbouwing van deze suggesties en feedback. Ten derde zijn de suggesties en feedback van de panelleden systematisch met elkaar in verband gebracht en herhaaldelijk voorgelegd aan het gehele panel. Ten slotte werd verondersteld dat dit onderzoek, vanwege de uitwisseling van onderbouwde suggesties en feedback, niet alleen zou bijdragen aan consensus, maar ook aan de professionalisering van de deelnemende docenten. Aan het slot van dit hoofdstuk zal blijken dat deze veronderstelling is bevestigd en dat voldoende consensus is bereikt over de formulering van de kernpraktijken.

### 5.1.2 Delphi-studies van Fogo en Kloser

De Delphi-studies van Fogo en Kloser (beide gepubliceerd in 2014) richtten zich op het gebruik van kernpraktijken in de opleiding van docenten<sup>67</sup>. De onderzoekers beoogden daartoe consensus te bereiken over de vraag wat authentieke, realistische én effectieve kernpraktijken inhouden (Fogo 2014: 152-154; Kloser 2014: 1192). In beide onderzoeken werden in de eerste ronde tien kernpraktijken voorgesteld aan de panels. Deze tien kernpraktijken waren door de onderzoekers zelf afgeleid uit de literatuur. De panels stelden in de eerste ronde in totaal meer dan 50 nieuwe kernpraktijken voor, terwijl na ronde 3 bij Kloser negen kernpraktijken en bij Fogo twaalf kernpraktijken overbleven die voldeden aan het voornaamste criterium, namelijk consensus onder minimaal twee/ derde<sup>68</sup> van de panelleden. De formulering van de overgebleven kernpraktijken bestond uit een titel en een beschrijving van het docentgedrag. De titels omvatten ongeveer 4–6 woorden, de beschrijvingen ongeveer 50–60 woorden. In beide onderzoeken bleven na ronde 3 sommige issues onopgelost.

In het volgende schema zijn in kolom 2 de belangrijkste aspecten van de onderzoeksmethodiek van Fogo en Kloser samengevat. In kolom 3 is weergegeven op welke punten de onderzoeksmethodiek in dit Delphi-onderzoek onder docenten GL hier bij aansluit of van afwijkt. In paragraaf 5.2 volgt de nadere uitwerking en onderbouwing van de onderzoeksmethodiek van dit Delphi-onderzoek.

<sup>67</sup> Zie ook Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3, voor een nadere toelichting bij het gebruik van kernpraktijken in de lerarenopleidingen.

<sup>68</sup> In dit onderzoek hanteerden we – vanwege het geringere aantal deelnemers in het panel – als minimum 80% van de panelleden.

Tabel 5.1. Samenvatting en vergelijking onderzoeksmethodiek Fogo/Kloser en Onderzoek docenten GL

| Relevante aspecten van de methodiek                                                                          | Delphi-onderzoek onder docenten geschiedenis en <i>Science</i> (2014)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Delphi-onderzoek onder docenten GL                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Herkomst initiële set kernpraktijken                                                                         | Ontleend aan theoretische kennisbasis voor docenten (op basis van literatuurstudie).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Op basis van kwalitatief empirisch onderzoek ontleend aan praktijkkennis van docenten.                                                                                                                                                                                                                             |
| Formulering kernpraktijken                                                                                   | Titel en beschrijving van het docentgedrag.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Titel, beschrijving docentgedrag, beschrijving motivatie voor het gedrag en voorbeelden van concreet docentgedrag.                                                                                                                                                                                                 |
| De participanten in het Delphi-onderzoek: belangrijkste selectiecriteria, samenstelling en aantal deelnemers | Selectiecriteria: vakexpertise.<br>Samenstelling: drie groepen “stakeholders”: excellente <sup>69</sup> eerstejaars docenten en toonaangevende <sup>70</sup> academische lerarenopleiders, onderzoekers en theoretici in het vakgebied.<br>Aantal deelnemers: Fogo: 27; Kloser: 25.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Selectiecriteria: vakexpertise.<br>Samenstelling: excellente, volgens twee specifieke criteria geselecteerde eerstejaars docenten.<br>Aantal deelnemers: 20.                                                                                                                                                       |
| Delphi-onderzoek                                                                                             | Door middel van digitale vragenlijsten voorzien van benodigde achtergrondinformatie over kernpraktijken en onderzoeksdoel. <sup>71</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Idem                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Object en opbouw van het onderzoek                                                                           | Pilotonderzoek: kleine groep van vier masterstudenten (Fogo).<br>Ronde 1: Object van onderzoek: tien kernpraktijken, afgeleid uit recente meer en minder bekende vakliteratuur betreffende zowel traditionele als vernieuwende didactische aanpakken.<br>Onderzoek naar: 1. instemming (middels 5-punts Likert-schaal);<br>2. aanvullende/nieuwe kernpraktijken.<br>Vanaf ronde 2: Object van onderzoek: samenvatting van de opmerkingen en vragen van de deelnemers en de data uit ronde 1, inclusief de bijgestelde oorspronkelijke kernpraktijken en de toegevoegde kernpraktijken. | Pilotonderzoek: kleine groep van drie ervaren docenten GL.<br>Ronde 1:<br>Object van onderzoek: elf kernpraktijken afgeleid uit kwalitatief onderzoek onder elf ervaren docenten GL.<br>Onderzoek: in alle rondes overeenkomstig Fogo en Kloser, maar vanaf ronde 2 niet meer gevraagd naar nieuwe kernpraktijken. |

Tabel 5.1. *Vervolg*

| Relevante aspecten van de methodiek | Delphi-onderzoek onder docenten geschiedenis en <i>Science</i> (2014)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Delphi-onderzoek onder docenten GL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | <p>Onderzoek naar: 1. instemming met bijstellingen en aanvullende/nieuwe kernpraktijken; 2. nieuwe bijstellingen en aanvullingen.</p> <p>Ronde 3: Object van onderzoek: samenvatting van de opmerkingen en vragen van de deelnemers en de data uit ronde 2, inclusief de bijgestelde kernpraktijken en de toegevoegde kernpraktijken.</p> <p>Onderzoek naar: 1. instemming met bijstellingen en aanvullende/ nieuwe kernpraktijken; 2. finale bijstellingen; 3. feedback op Delphi-onderzoek als geheel.</p>                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Data-analyse                        | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Statistische analyse van de verschillen in respons tussen docenten en academici.</li><li>2. Herhaaldelijke analyse en review van de data door de auteur en een onderzoeker, gesuperviseerd door de leden van de onderzoeksgroep van het overkoepelende onderzoeksproject.</li><li>3. Voorgestelde bijstellingen groeperen, coderen en samenvatten.</li><li>4. Bijstellen van de oorspronkelijke voorgestelde kernpraktijken, aangevuld met overzichten van illustratieve feedback en suggesties voor bijstellingen per kernpraktijk.</li></ol> | <p>Overeenkomstig Fogo en Kloser; behoudens:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- statistische analyse: niet nodig vanwege homogene samenstelling van het panel;</li><li>- supervisie van onderzoeksgroep: in plaats daarvan bespreking van de analyse van de feedback en de bijstelling van de kernpraktijken met eerste promotor.</li></ul> |

<sup>69</sup> “Awardwinning” volgens Fogo 2014: 157.

<sup>70</sup> “Leading” volgens Fogo 2014: 157.

<sup>71</sup> Zie in het vervolg voor een nadere bespreking van voordelen en nadelen van een digitaal Delphi-onderzoek.

## 5.2 Methode

In deze paragraaf komen achtereenvolgens de selectiecriteria voor de participanten van het onderzoek, het onderzoeksobject, de digitale aanpak en de opbouw van het Delphi-onderzoek aan de orde.

### 5.2.1 De participanten in het Delphi-onderzoek

Het panel bestond uit twintig docenten GL die werkzaam waren in het voortgezet onderwijs (VO). De belangrijkste overweging om uitsluitend docenten uit het VO te selecteren, is dat de studie waar dit Delphi-onderzoek het laatste deelonderzoek van is, bedoeld is om na te gaan hoe *docenten zelf* zeggen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Precies daarom heb ik de twintig docenten in het panel gevraagd vanuit hun *eigen* context en op basis van hun persoonlijke deskundigheid en praktijkervaringen feedback op de kernpraktijken te geven.

Overeenkomstig de selectie van participanten in de eerste drie deelonderzoeken waren vakdidactische en pedagogische expertise van de deelnemers het belangrijkste criterium voor selectie. Voor de eerste deelonderzoeken droegen collega-vakdidactici GL van verschillende eerstegraads lerarenopleidingen namen aan van expertdocenten. Voor de selectie van deelnemers aan het Delphi-onderzoek koos ik docenten die:

- a. deel uit maakten van secties die betrokken waren bij vakvisitaties<sup>72</sup> en/of
- b. de afgelopen drie jaar publiceerden in het Nederlandstalige vaktijdschrift voor docenten GL: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*.

Deze twee criteria waren gebaseerd op de verwachting dat deze docenten GL ten eerste meer dan gemiddeld bij het vak betrokken zouden zijn en ten tweede een onderbouwde visie op het vak geformuleerd zouden hebben. Docenten die bij vakvisitaties betrokken waren, hadden bovendien ervaring met feedback geven op praktijken van collega's. Van docenten die publiceerden in *Narhex* veronderstelde ik niet alleen dat zij zich betrokken voelden bij het schoolvak GL, maar ook dat zij in staat zouden zijn om hun eigen mening daarover schriftelijk te formuleren.

Spreading van denominatie van de school, leservaring of verspreiding over regio's waren geen selectiecriteria. Evenmin gold als selectie criterium dat docenten 'bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling' als belangrijkste

---

<sup>72</sup> In een vakvisitatie gaan secties GL van verschillende – meestal twee – scholen met elkaar in gesprek over hun vakonderwijs. Zij bereiden de visitaties voor volgens een vastgestelde methodiek, gaan wederzijds op lesbezoek en bespreken de lessen gezamenlijk na. Doel is professionalisering van docenten en evaluatie en ontwikkeling van vakvisie, curriculum, didactiek etc. Zie hiervoor: Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing, 2011.

vakdoel nastreefden. Ook feedback van docenten die aan dit vakdoel geen prioriteit verlenen, kon immers bijdragen aan de validering van de beschrijving van de kernpraktijken.

Voor namen van de docenten die deel hadden genomen aan vakvisitaties ging ik te rade bij Verus, de instelling die deze vakvisitaties begeleidt en faciliteert. De hiervoor verantwoordelijke medewerker stuurde de betreffende docenten een mail met de vraag of hij hun naam en adres aan mij mocht doorgeven. De docenten die hier positief op reageerden, heb ik vervolgens zelf per mail benaderd. De namen en mailadressen van docenten die de afgelopen drie jaar in *Narthex* publiceerden, vond ik in de rubriek Personalalia van het tijdschrift. Ook deze docenten benaderde ik per mail.

Eén docent voldeed niet aan de twee genoemde zoekcriteria. Deze docent kwam ik op het spoor, doordat hij op basis van zijn eigen lespraktijk en lesmateriaal een professionaliseringsaanbod had ontwikkeld op het gebied van (digitale) vakdidactiek GL en daarmee blijk gaf aan te sluiten bij de hierboven beschreven verwachtingen van een 'expertdocent'. Eén andere docent voldeed op zich aan de criteria, maar was ten tijde van het onderzoek met pensioen. Getuige zijn recente publicaties in *Narthex* en betrokkenheid bij andere relevante activiteiten, zoals vakconferenties, was hij echter zodanig ervaren en betrokken bij het vak, dat zijn feedback relevant en van waarde leek.

In totaal vroeg ik 28 docenten<sup>73</sup> of ze mee wilden doen aan het Delphi-onderzoek. In de mail beschreef ik de bedoeling van het onderzoek, gaf ik een indicatie van de tijdsinvestering en verzekerde anonieme deelname. Van de 28 docenten reageerden 24 positief. Van vier docenten ontving ik geen antwoord. Twee docenten meldden zich vlak voor aanvang van het onderzoek af. Eén docent reageerde positief, maar heeft na ontvangst van de vragenlijst niet meer gereageerd. Eén docent vulde alleen de eerste helft van de eerste ronde in en gaf aan wegens omstandigheden verder niet mee te kunnen doen.

Uiteindelijk hebben 20 docenten aan alle drie de rondes van het onderzoek meegedaan. Zes van hen publiceren meer of minder regelmatig in *Narthex*. Van één school deden twee docenten mee.

Zie voor het overzicht met kenmerken en gefingeerde namen<sup>74</sup> Appendix D. In onderstaande tabel zijn relevante kenmerken van de deelnemende docenten en hun scholen samengevat.

<sup>73</sup> Uit de review study van Hsu & Sandford (2007) blijkt dat Delphi-panels met meer dan 30 deelnemers weinig nieuwe informatie opleveren.

<sup>74</sup> Ter onderscheiding zijn de participerende docenten in het kwalitatieve onderzoek met een letter, in het Delphi-onderzoek met een gefingeerde naam aangegeven.

**Tabel 5.2. Kenmerken van de participanten in het Delphi-onderzoek**

| Kenmerk               | Categorieën                                                | N         |
|-----------------------|------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Docenten</b>       |                                                            | <b>20</b> |
| Regio's               | Noord Nederland: Friesland, Drenthe, Noord-Holland         | 6         |
|                       | Midden Nederland: Gelderland, Overijssel, Zuid-Holland     | 12        |
|                       | Zuid Nederland: Noord-Brabant, Zeeland                     | 2         |
| Aantal jaren ervaring | >30                                                        | 2         |
|                       | 20–30                                                      | 6         |
|                       | 10–20                                                      | 7         |
|                       | <10                                                        | 5         |
| Man / Vrouw           | Mannen                                                     | 12        |
|                       | Vrouwen                                                    | 8         |
| Bevoegdheid:          | Eerstegraads bevoegd                                       | 18        |
|                       | Tweedegraads bevoegd, maar werkzaam in eerstegraads gebied | 1         |
|                       | Geen docentenopleiding, wel master Theologie               | 1         |
| <b>Scholen</b>        |                                                            | <b>19</b> |
| Denominatie scholen   | Algemeen Christelijk/ Samenwerkingsschool                  | 9         |
|                       | Specifiek Protestant-Christelijk (PC)                      | 9         |
|                       | Specifiek Rooms-Katholiek (RK)                             | 1         |
| GL                    | Als (klein of combinatie) examenvak                        | 13        |

### 5.2.2 Het onderzoeksobject

Het onderzoeksobject bestond uit een set kernpraktijken waarmee elf eerstegraads docenten GL in hun rol als *Identity Agent* beogen bij te dragen aan één van de vakdoelen van GL, namelijk het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Deze kernpraktijken waren voortgekomen uit twee deelonderzoeken naar de praktijk van de docenten GL, zoals beschreven in Hoofdstuk 3 en 4 van deze studie. De uitkomsten van deze deelonderzoeken waren eerder, na een *membercheck* onder de participanten ervan, vast gesteld.

### 5.2.3 Digitaal Delphi-onderzoek

Fogo (2014) noemt twee voordelen van de Delphi methode waarbij 'digitaal' wordt gediscussieerd. Ten eerste is deze aanpak effectief en efficiënt, omdat teksten, casussen, vragen etc. digitaal verspreid en beantwoord kunnen worden. De deelnemers kunnen op momenten dat het hun uitkomt achter hun eigen werktafel hun bijdragen leveren. Dat bespaart reizen en dus tijd. Een tweede voordeel is volgens Fogo dat de anonimiteit van de deelnemers voorkomt dat zij elkaar onderling beïnvloeden.

Statusverschillen en andere groepsdynamische *issues* spelen in deze aanpak van het Delphi-onderzoek geen rol. Ook Kloser benadrukt het belang van deze anonimiteit:

*“Panelist anonymity is essential to minimizing social-emotional bias inherent in face-to-face committee meetings and helps focus participant responses on the task.”* (Kloser 2014: 1190).

Vanwege deze voordelen is hier voor een digitale aanpak gekozen. De docenten wisten niet welke docenten in de eerdere deelonderzoeken hadden geparticipeerd, noch wie de andere deelnemers van het Delphi-onderzoek waren. De meerderheid, zestien van de twintig docenten, kende mij als onderzoeker niet of slechts op afstand, bijvoorbeeld door publicaties in *Narhex*; vier van hen kenden mij door mijn werk als vakdidacticus GL.

#### 5.2.4 Opbouw van het onderzoek

Dit Delphi-onderzoek werd uitgevoerd in drie rondes. Voorafgaand is een pilot-onderzoek uitgevoerd. In deze paragraaf worden de onderzoeksinstrumenten en de gevolgde onderzoeksmethode per onderdeel toegelicht.

##### 1. Pilotonderzoek

Het pilotonderzoek is uitgevoerd in één sectie GL, bestaande uit drie mij bekende, ervaren (>8 jaar) eerstegraads docenten GL (twee mannelijke collegae en één vrouwelijke collega) van een interconfessionele school voor havo/vwo in Leiden<sup>75</sup>. De bedoeling van de pilot was na te gaan of *de aanpak* van het Delphi-onderzoek ‘werkte’. Het ging dus niet om inhoudelijke feedback op de kernpraktijken zelf.

De docenten kregen de kernpraktijken voorgelegd in de formulering zoals die na de membercheck was vastgesteld. Bij elk afzonderlijk onderdeel van de kernpraktijk waren vragen gesteld, dus bij de beschrijving, de motivering en de concretisering van het docentgedrag. Een toelichting bij het Delphi-onderzoek en een schematisch overzicht van de rationale van de elf docenten (opbrengst deelstudie 1) waren ter verheldering toegevoegd. Ik vroeg de docenten of ze de toelichting wilden lezen en de vragenlijst wilden beantwoorden om vervolgens feedback te geven op de helderheid van de toelichting en de vragen. Ik verwachtte dat zij daarvoor 1 à 1,5 uur nodig zouden hebben.

Twee docenten (m en v) hebben het onderzoek grotendeels ingevuld. De derde docent (m) vulde vanwege tijdgebrek slechts een klein deel in. De inschatting van de tijdsinvestering bleek dan ook te optimistisch: alle drie de docenten hadden

<sup>75</sup> In het pilotonderzoek van Fogo participeerden masterstudenten. Ik heb dat overwogen, maar omdat ik in dit onderzoek specifiek expertdocenten wilde bevragen, koos ik voor de hier beschreven deelnemers.

meer tijd nodig en vonden de gevraagde tijdsinvestering daardoor belastend. Deze ervaring werd versterkt door het tweede kritiekpunt, namelijk dat de toelichting bij het onderzoek vanwege de compacte formulering niet voldoende verhelderend was. Eén van de twee docenten (v) die het onderzoek grotendeels invulden, merkte bovendien op dat de volgorde waarin de kernpraktijken werden gepresenteerd haar niet motiveerde:

*“Waarom begin je niet met de cognitieve/inhoudelijke kernpraktijken om vanuit daar de overstap te maken naar de relationele? Als docent godsdienst moet je constant balanceren tussen enerzijds persoonlijk/authentiek, anderzijds cognitief/inhoudelijk en dat in één lesuur per week. Ik ervaar dat als één van de lastige zaken in ons vak en ben vaak al blij als ik gewoon goede inhoudelijk lessen heb (en dan volgt dat relationele ook).”*

Vanwege de bezwaren tegen de forse tijdsinvestering besloot ik in de eerste ronde geen vragen per onderdeel van de kernpraktijk te stellen, maar uitsluitend vragen over de kernpraktijken als geheel. Op grond van de pilot, herschreef ik ook de toelichting bij het Delphi-onderzoek. De kritiek op de schematische weergave van de rationale van de docenten uit het eerste deelonderzoek leidde tot de vraag of kennis van de rationale noodzakelijk was om de kernpraktijken te begrijpen en te beoordelen. Dat leek niet het geval te zijn, waarna ik besloot het schema achterwege te laten. De volgorde van de kernpraktijken is gehandhaafd, vanwege de uitkomsten van het eerste deelonderzoek. De opmerking maakte wel nieuwsgierig: zouden de docenten uit het Delphi-onderzoek ook opmerkingen maken over het relatieve belang van de relationele kernpraktijken?

## 2. Procedure, instrumenten en analyse

In onderstaand schema zijn de stappen in de analyse in alle rondes kort samengevat. Aansluitend volgt per ronde een gedetailleerde beschrijving van de procedure, instrumenten en analyse.

**Tabel 5.3. Schematisch overzicht van de analyse van de data in alle rondes**

| Fase                       | Omschrijving                                                                                                                    |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 1 (alleen in ronde 1) | Vaststellen herkenning en waardering van de elf gepresenteerde kernpraktijken >cutscore 80% van het aantal deelnemers.          |
| Fase 2                     | Inventarisatie per onderdeel van de kernpraktijk van alle feedback. Ordening op basis van instemming, verwerping of aanvulling. |
| Fase 3                     | Herhaaldelijke lezing en interpretatie van de feedback door de eerste onderzoeker. Reduceren van overlappingen en samenvatting  |

Tabel 5.3. *Vervolg*

| Fase   | Omschrijving                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | van alle door het panel genoemde aspecten, selecteren van citaten van kenmerkende feedback van deelnemers <sup>76</sup> .                                                                                                                                         |
| Fase 5 | Formuleren van voorstel voor bijstelling of aanvulling door de eerste onderzoeker, waarbij zo optimaal mogelijk werd aangesloten bij letterlijke formuleringen in de feedback.                                                                                    |
| Fase 6 | Bespreking, indien nodig herhaaldelijk, van de voorgestelde bijstelling en formulering met de eerste promotor.                                                                                                                                                    |
| Fase 7 | Verslaglegging voor het panel: formuleren van de hoofdpunten in de feedback, explicitering en verantwoording van de besluitvorming en de voorgestelde wijzigingen waarbij ter bevordering van de transparantie verschillende kleuren in de tekst werden gebruikt. |

## Ronde 1

Voor ronde 1 (mei 2016) ontvingen 21 docenten per mail de vragenlijst over de kernpraktijken die uit de deelonderzoeken – na de *membercheck* – waren vastgesteld. Ik vroeg hen om bij elke kernpraktijk de volgende vragen te beantwoorden:

Tabel 5.4. *Vragen per kernpraktijk in Ronde 1*

| Vragen                                                                                                                                                                                                        | Antwoordmogelijkheden                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Deze kernpraktijk past bij mijn eigen pedagogisch-didactische praktijk                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3-puntsschaal: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ja</li> <li>o Enigszins</li> <li>o Nee</li> </ul> </li> <li>- Ruimte voor opmerkingen</li> </ul>                                                                                        |
| 2. Hoe belangrijk vindt u deze kernpraktijk?                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5-puntsschaal: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Heel belangrijk</li> <li>o Belangrijk</li> <li>o Tamelijk belangrijk</li> <li>o Tamelijk onbelangrijk</li> <li>o Onbelangrijk</li> </ul> </li> <li>- Ruimte voor opmerkingen</li> </ul> |
| 3. Ik stel de volgende bijstelling en/of aanvulling voor (u kunt uw voorstellen voor bijstellingen, aanvullingen of uw opmerkingen ook met <i>comments</i> of <i>track-changes</i> in de tekst zelf aangeven) | Open vraag                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 4. Beknopt voorbeeld uit uw eigen praktijk                                                                                                                                                                    | Open vraag                                                                                                                                                                                                                                                                               |

<sup>76</sup> Overeenkomstig Kloser 2014: 1192.

De docenten konden de vragen naar keuze in het document beantwoorden en terugmailen of de vragen handmatig beantwoorden en per post terugsturen. Eén docent koos voor de laatste vorm, alle anderen gebruikten de mail. Op één docent na stuurden alle docenten de vragenlijsten binnen de gevraagde periode (3 weken) terug. Eén docent stuurde een half ingevulde vragenlijst terug en gaf aan door omstandigheden verder niet mee te kunnen doen aan het onderzoek. Uiteindelijk konden in de eerste ronde twintig ingevulde vragenlijsten gebruikt worden voor de analyse, hoewel sommige docenten om onbekende redenen een enkele vraag oversloegen.

De vragenlijst werd voorafgegaan door een toelichting bij de doelen en context van het onderzoek en een instructie voor het invullen van de vragen. In deze eerste ronde werd de docenten ten eerste gevraagd per kernpraktijk op een driepunts-schaal aan te geven of deze aansloot bij hun eigen praktijk en op een vijfpunts-schaal welk belang zij hechtten aan de kernpraktijk. Deze antwoorden konden zij indien gewenst motiveren; vervolgens konden zij bijstellingen of aanvullingen noteren per kernpraktijk. Bij elke kernpraktijk werd bovendien gevraagd naar een voorbeeld uit de eigen praktijk, teneinde de concretisering van het docentgedrag per kernpraktijk uit te breiden. Bovendien konden deze voorbeelden een indicatie geven of de interpretatie van de kernpraktijk door het panel overeenstemde met de bedoeling ervan.

Aan het slot van de vragenlijst konden de deelnemers extra kernpraktijken toevoegen, de kernpraktijken prioriteren en de inhoud van een recente les beschrijven. De vraag naar nieuwe kernpraktijken was bedoeld om na te gaan of met het Delphi-onderzoek het aantal kernpraktijken kon worden uitgebreid. De vraag naar prioritering was bedoeld om inzicht te krijgen in het relatieve belang dat de panelleden aan de kernpraktijken hechtten. Een voorbeeld van een recente les was bedoeld om inzicht te verkrijgen in de concrete praktijk van de docenten.

#### Analyse ronde 1

De analyse van ronde 1 begon met een inventarisatie van alle antwoorden op de vragen naar de herkenning van de kernpraktijken in de eigen lespraktijk en de waardering ervan. Omdat in de literatuur geen beargumenteerde standaard ‘*cut scores*’ bekend zijn op grond waarvan elementen in een Delphi-onderzoek verwijderd moeten worden (zie hierover ook Fogo 2014: 160 en Kloser, 2014: 1192), besloot ik, in overleg met de eerste promotor, kernpraktijken te verwijderen die door minder dan vier-vijfde van de deelnemers, dus door *minder* dan 16 docenten, wel of enigszins herkend en/of als ‘tamelijk onbelangrijk’ of ‘onbelangrijk’ gewaardeerd zouden worden.

Alle feedback van de panelleden werd geanalyseerd zoals aangegeven in bovenstaand overzicht van de data-analyse. Aanvullingen, voorstellen tot wijzigingen en andere vormen van feedback werden per kernpraktijk samengevat en opgenomen in het document dat in ronde 2 aan het panel werd voorgelegd. De aanvullingen en veranderingen werden in kleur aangegeven en de besluitvorming werd expliciet toegelicht. De docenten konden hierdoor zelf beoordelen of hun feedback voldoende en passend was verwerkt.

Alle concrete voorbeelden van docentgedrag die de panelleden aandroegen zijn, voor zover ze niet overlapt met de bestaande voorbeelden, per kernpraktijk verwerkt in de concretisering. Alle nieuwe concretisering of aanvullingen op de bestaande, werden in het document voor ronde 2 in groen aangegeven. Deze uitgebreide concretisering is in ronde 2 ter kennisgeving bijgevoegd, maar niet meer ter discussie gesteld. De uiteindelijke versie van de concretisering is opgenomen in het complete overzicht van de opbrengst van het Delphi-onderzoek. Zie hiervoor Appendix A.

## Ronde 2

Voor ronde 2 (september 2016) ontvingen alle deelnemers een mail met in de bijlage een instructie, een bijlage met de nieuwe vragenlijst bij de kernpraktijken en een tekst met een reactie op de algemene vragen en kritische feedback bij ronde 1 (vergelijk Kloser 2014: 1193). Zoals gezegd was de beschrijving van de ‘concretisering van de kernpraktijken’ na ronde 1 afgerond<sup>77</sup>.

In de vragenlijst voor ronde 2 werd per kernpraktijk het totaal aan ‘herkenning en waardering’ van de praktijk schematisch opgenomen. Om de leesbaarheid te bevorderen en vergelijking en becommentariëring voor het panel te vergemakkelijken, werd ook de oorspronkelijke versie van de kernpraktijk, dus de formulering uit ronde 1, toegevoegd.

In deze tweede ronde werd zowel bij de titel (indien gewijzigd), als bij de beschrijving en de motivatie voor het docentgedrag de vraag gesteld of het panellid instemde met de bijgestelde versie. Twee antwoorden waren mogelijk: “Ja, want:” en “Nee, want:”. Bij elk onderdeel was ruimte voor feedback en suggesties voor nieuwe bijstellingen.

Alle panelleden vulden de vragenlijst in. Drie van hen werden daartoe na de uiterlijke terugzenddatum per mail aangespoord.

<sup>77</sup> Desalniettemin konden op basis van opmerkingen van panelleden na ronde 2 nog twee concretisering worden toegevoegd.

## Analyse ronde 2

De analyseprocedure verliep zoals in de eerste ronde. In deze tweede ronde was het aantal aanvullingen geringer dan in ronde 1. Alle aanvullingen werden verwerkt. De kritische feedback werd geanalyseerd zoals aangegeven in het bovenstaande analyseschema. Kernpraktijken waar tegenstrijdige feedback op werd gegeven, kregen extra aandacht. Tabel 4 laat ter illustratie zien hoe de analyse, besluitvorming en nieuwe formulering na ronde 2 met het panel is gecommuniceerd. Het betreft hier de beschrijving van het docentgedrag van de kernpraktijk die in ronde 2 (nog) als *Caring* werd aangeduid.

## Ronde 3

**Tabel 5.5. Voorbeeld van verwerking van de feedback bij de beschrijving van het docentgedrag van kernpraktijk R1, Caring na ronde 2**

### Beschrijving docentgedrag Ronde 1

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de toekomst van de leerlingen hun aan het hart gaan.

#### a. Kwalitatieve feedback ronde 1

1. De formulering is te veel gericht op de toekomst.
2. De relationele dimensie Caring tussen docent-leerling moet worden aangevuld met leerling-leerling; dat is namelijk de basis voor de essentiële bouwsteen voor relatie: de groei van het empathisch vermogen.

**Besluit: (in de onderzoeksversie aangegeven met kleur)**

#### Bijgestelde en aangevulde beschrijving van docentgedrag voor ronde 2

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn, de ontwikkeling en de relaties met hun leerlingen en van de leerlingen onderling hun aan het hart gaan.

#### b. Kwantitatieve feedback ronde 2

|                                                       | Eens | Oneens |
|-------------------------------------------------------|------|--------|
| Aantal deelnemers dat het eens was met de formulering | 17   | 3      |

#### c. Kwalitatieve feedback ronde 2

1. Er moet een toekomstgericht element in verwerkt zijn.
2. De zorg voor de leerling zelf en de zorg voor de relatie met de leerling bevinden zich niet op hetzelfde niveau. Deze kernpraktijk zou zich moeten richten op het eerste. Dat de docent dan ook zorg heeft voor de relatie is geïmpliceerd en kan bij de concretisering worden genoemd.
3. Hier staat de zorgzame betrokkenheid van de docent voor de leerlingen (individueel en als groep) centraal. De zorg voor “relaties” tussen docent en leerling en leerlingen onderling is belangrijk, maar is een onderdeel van de Relationele Kernpraktijk “Gemeenschap bevorderen”.
4. Het is belangrijk dat het cognitieve, sociaal emotionele en relationele worden benoemd.

**Tabel 5.5. Vervolg**

**Besluit:** Ik handhaaf “ontwikkeling”, omdat in dat woord een toekomst is geïmpliceerd. De focus in deze praktijk moet inderdaad liggen op de **zorgzame betrokkenheid** van de docent voor de leerling in de relatie tussen docent- leerling(en). Zorg voor relatie en voor onderlinge relaties tussen leerlingen zijn daarvan afgeleid. Het cognitieve en sociaal-emotionele aspect is belangrijk, maar die komen terug in de relationele Kernpraktijken 2 en 4. De relaties tussen leerlingen onderling is onderwerp van Kernpraktijk 5. In deze kernpraktijk neem ik zorg voor de relatie op in concretisering. De zorg voor de relaties tussen leerlingen onderling was al als voorbeeld opgenomen.

**Voorgestelde bijstelling voor ronde 3:**

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen hun aan het hart gaan.

Voor ronde 3 ontvingen de deelnemers begin december 2016 een mail met dank voor de inspanningen tot nu toe, een herhaalde toelichting bij de doelen en status van het Delphi-onderzoek en de instructie voor het invullen van de vragenlijst voor ronde 3. De concretisering werden, ter informatie, opnieuw in een bijlage toegevoegd.

De vragenlijst betrof per kernpraktijk een samenvatting van de feedback van ronde 2 en een voorstel voor bijgestelde formuleringen voor de kernpraktijken waar nog geen consensus over bestond. De kernpraktijken of delen van kernpraktijken waarover consensus was bereikt, werden niet meer bevestigd. In de vragenlijst konden de panelleden opnieuw al dan niet instemmen met bijgestelde formuleringen en waar nodig feedback geven of alternatieve formuleringen voorstellen. De deelnemers werd daarbij verzocht zich te beperken tot feedback of suggesties die volgens hen in de uiteindelijke formulering zelf verwerkt moesten worden.

Voor deze laatste ronde werden vijf docenten na de uiterste terugzenddatum aangespoord de vragenlijst alsnog in te vullen. De reden die zij voor de vertraging aangaven, was tijdgebrek. Eén docente sloeg in deze derde ronde om onbekende redenen alle ja/nee- vragen over, waardoor het totaal aantal docenten dat deze vraag beantwoordde 19 was.

**Analyse ronde 3**

In de derde en laatste ronde werd van elk onderdeel van de kernpraktijken waarover nog geen consensus was bereikt, geïnventariseerd hoeveel docenten instemden met de bijgestelde formulering na ronde 2. De hoeveelheid feedback in deze ronde was aanzienlijk kleiner dan in ronde 1 en 2. De feedback werd op dezelfde wijze als in ronde 1 en 2 geanalyseerd. Uiteindelijk werd de feedback verwerkt in de definitieve formulering van de kernpraktijken. Alle beslissingen hieromtrent zijn voorgelegd aan en doorgesproken met de eerste promotor.

### 5.3 Resultaten

De opbouw van deze paragraaf is als volgt. Paragraaf 5.3.1 bevat een overzicht van de herkenning en waardering van de kernpraktijken in ronde 1. In paragraaf 5.3.2 volgt een bespreking van de inhoudelijke feedback per ronde op respectievelijk de relationele (aangeduid met R) en didactische kernpraktijken (aangeduid met D). De resultaten worden geïllustreerd door voorbeelden (citaten) van kenmerkende feedback. Bij langere citaten wordt de (gefingerde) naam van de docent toegevoegd, bij korte citaten, zoals één of enkele woorden, wordt volstaan met een weergave tussen aanhalingstekens. De citaten van de docenten geven niet alleen inzicht in de aard en inhoud van de feedback, maar verhelderen ook de aard en context van de onderwijspraktijk van docenten GL.

De elf kernpraktijken zijn hieronder steeds aangeduid met de oorspronkelijke titel van de kernpraktijk, zoals die na de *membercheck* na deelonderzoek 2 en 3 was vastgesteld. Op grond van het Delphi-onderzoek is echter een aantal titels gewijzigd. In Appendix A worden de definitieve titels van de elf kernpraktijken gepresenteerd.

#### 5.3.1 Herkenning en waardering van de kernpraktijken

Alle kernpraktijken werden door minstens vier-vijfde van de panelleden (minstens 16 docenten) wel of enigszins herkend en/of als ‘heel belangrijk, belangrijk of tamelijk belangrijk’ gewaardeerd. Alle kernpraktijken voldeden daarmee aan de vooraf vastgestelde *cutscore* en konden gehandhaafd worden voor het vervolg van het Delphi-onderzoek.

##### 1. Herkenning

Vijf kernpraktijken werden in ronde 1 het meest herkend, dat wil zeggen dat meer dan driekwart van de docenten aangaf dat de betreffende kernpraktijk aansloot bij de eigen praktijk, namelijk drie relationele kernpraktijken (R1 Caring, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, R4 Emotioneel en cognitief uitdagen) en twee didactische kernpraktijken (D4 Kritisch denken stimuleren en D5 Integreren). Meer enigszins herkend dan wel herkend werd R6 Serieus spel spelen (door 5 wel, door 13 enigszins herkend). Van twee kernpraktijken was de verdeling wel/ enigszins herkend vrijwel gelijk: R5 Gemeenschap creëren en D4 Gemeenschappelijk leerproces creëren, beide 10 keer wel, 9 keer enigszins. Twee praktijken werden elk door twee docenten niet herkend, namelijk R6 Serieus spel spelen en D5 Integreren.

##### 2. Waardering

Vijf van de elf kernpraktijken, opnieuw drie relationele en twee didactische, werden door tenminste driekwart van de docenten gewaardeerd als heel belangrijk/ belang-

rijk: Caring (R), Moreel bewustzijn bevorderen (R), De docent als significante ander (R), Kritisch denken stimuleren (D) en Integreren (D). Als de waardering ‘tamelijk belangrijk’ wordt meegerekend, voldoen alle kernpraktijken ruimschoots aan de cutscore voor voldoende waardering. Twee kernpraktijken, namelijk Gemeenschap creëren (D) en Prikkelen en opbouwen in kleine hermeneutische cycli (D) werden allebei door één docent tamelijk onbelangrijk gevonden. Ook Abstracte begrippen concretiseren werd door één docent tamelijk onbelangrijk gevonden, want “te vanzelfsprekend”.

### 5.3.2 Nieuwe kernpraktijken en prioritering

Twee docenten stelden een nieuwe kernpraktijk voor, namelijk “Leerlingen zelf inhouden laten presenteren” en “Leerlingen leren reflecteren”. Beide voorstellen zijn echter vanwege de overlap met de gepresenteerde kernpraktijken niet als nieuwe ‘kernpraktijken’ overgenomen, maar opgenomen in de concretisering van het docentgedrag. De vraag naar de prioritering werd door minder dan vijf docenten beantwoord en is om die reden buiten de resultaten gehouden.

### 5.3.3 Samenvatting feedback en suggesties per kernpraktijk per ronde

Hieronder volgen per kernpraktijk de belangrijkste punten in de feedback en een verantwoording van de verwerking ervan. Eerst worden de mate van herkenning en de waardering weergegeven, met aansluitend kenmerkende voorbeelden van de onderbouwing, voor zover aanwezig. Vervolgens zijn de kernpunten van de feedback op de formulering van de kernpraktijk per onderdeel weergegeven, dus respectievelijk bij titel, docentgedrag en motivatie. Zoals hierboven aangegeven waren de concretisering van het gedrag geen punt van discussie.

#### *R1 Caring*

**Tabel 5.6. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 15 |
| Enigszins     | 4  |
| Nee           | 0  |
| Non-respons   | 1  |

**Tabel 5.7. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N  |
|-----------------------|----|
| Heel belangrijk       | 13 |
| Belangrijk            | 5  |
| Tamelijk belangrijk   | 2  |
| Tamelijk onbelangrijk | 0  |
| Onbelangrijk          | 0  |
| Non-respons           | 0  |

### Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat: “Dit is natuurlijk een kernvaardigheid van de docent levensbeschouwing” (Boudewijn). Kanttekeningen betroffen bijvoorbeeld de ambitieuze formulering, zoals in dit citaat van Janjob:

*“Hoewel dit helemaal mijn idee is, is het tegelijk ook ambitieus; in een één-uurs-vak is het uit zelfbescherming niet mogelijk om deze houding op elk moment te hebben.” (Janjob)*

### Titel

Oorspronkelijke formulering: *Caring*

Omdat zowel in ronde 1 als 2 opmerkingen werden gemaakt over de Engelse titel van deze kernpraktijk, is op basis van enkele suggesties in ronde 3 de formulering “Zorgzame betrokkenheid tonen” voorgesteld aan het panel. **Zestien docenten** stemden hier in ronde 3 mee in, maar er bleef kritiek, zoals “zorgzaam is te soft” en de “formulering is gekunsteld” en “liever verantwoorde betrokkenheid”. Omdat verantwoorde betrokkenheid eveneens gekunsteld is, herformuleerden we na ronde 3 de titel tot “Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen”.

### Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de toekomst van de leerlingen hun aan het hart gaan.*

De feedback in ronde 1 omvatte twee aspecten: de formulering is 1. te veel gericht op de toekomst en 2. te weinig gericht op de onderlinge relaties tussen docent en leerlingen en de leerlingen onderling. Dat leidde tot de volgende formulering voor ronde 2: Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn, de ontwikkeling en de relaties met hun leerlingen en van de leerlingen onderling hen aan het hart gaan.

In ronde 2 stemden **17 docenten** in met deze formulering. Feedback richtte zich op het aspect van de onderlinge relaties: zorg voor de leerling zelf en zorg voor de relatie tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling bevinden zich niet op hetzelfde niveau. Bovendien werd opgemerkt dat dit relationele aspect veel duidelijker past in de kernpraktijk ‘Gemeenschap bevorderen’. Vanwege instemming met dit laatste besloten we de toevoeging betreffende de relaties weg te laten. Dit resulteerde in de formulering die in ronde 3 aan het panel met de genoemde argumentatie werd voorgelegd: Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen hun aan het hart gaan.

In ronde 3 stemden **19 docenten** hiermee in. De docente die niet instemde, wilde de uitdrukking ‘aan het hart gaan’ vervangen door ‘vinden belangrijk’. Vanwege de instemming van 19 van de 20 docenten en omdat ‘aan het hart gaan’ niet alleen sterker is dan ‘belangrijk vinden’, maar ook het aspect van ‘compassie’ dat in deze kernpraktijk is besloten beter uitdrukt, besloten we de voorgestelde formulering te handhaven.

#### Motivatie

#### Oorspronkelijke formulering:

*Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende context. Om zich veilig te voelen in de klas, hebben zij het nodig om zich welkom te voelen. Docenten willen hun leerlingen laten weten dat zij gezien worden als waardevolle en unieke mensen. Om het welzijn van leerlingen te bevorderen en hen te helpen later tot hun bestemming te komen, willen docenten hun leerlingen waar mogelijk bijstaan. Dat betekent niet dat leerlingen tegen alle moeite of inspanning beschermd moeten worden. In de confrontatie met wat moeilijk is, verleggen leerlingen hun grenzen en leren zij te vertrouwen op een sociaal vangnet.*

De feedback in ronde 1 omvatte vijf aspecten: 1. de term “sociaal vangnet” is onduidelijk, te hoog gegrepen en niet realistisch; 2. dat vangnet laat “vaak te wensen over”; 3. de confrontatie van leerlingen met ‘wat moeilijk is’, leidt niet altijd tot een positief gevoel; 4. leerlingen dienen te ervaren dat zij er niet alleen voor staan; en 5. de dialoog over levenservaringen is waardevol en draagt bij aan kracht en empathisch vermogen.

Wat dat laatste betreft, werd veiligheid weliswaar belangrijk gevonden, maar ook als ideaal benoemd: “Veiligheid is een ideaal, absolute veiligheid een droom” (Piet).

Op grond hiervan stelden we de formulering als volgt bij:

*Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende omgeving. Om zich te kunnen ontwikkelen hebben zij veiligheid en ruimte nodig. Daarom willen docenten dat hun leerlingen zich in de les welkom voelen en hen laten ervaren dat zij hen zien als waardevolle en unieke mensen. Om het welzijn van leerlingen te bevorderen en hen te helpen tot hun bestemming te komen, willen docenten hun leerlingen waar mogelijk bijstaan en hen de waarde van Caring laten ervaren. Caring betekent niet dat de docenten hun leerlingen tegen alle moeite of inspanning willen beschermen. Door confrontatie met wat moeilijk is en het gesprek daarover willen docenten leerlingen laten ervaren dat anderen ook vragen en pijnlijke ervaringen hebben. Hierdoor leren leerlingen beter om te gaan met levenservaringen en wordt de basis gelegd voor de groei van hun empathisch vermogen.*

In ronde 2 werd deze formulering door **15 docenten** als voldoende, door 5 docenten als onvoldoende gewaardeerd. Samenvattend luidde de feedback op de nieuwe formulering: 1. laat weg wat *Caring* niet is; 2. een docent kan leerlingen niet beschermen; 3. ook de mooie en vrolijke dingen van leerlingen gaan docenten aan het hart; 4. *Caring* impliceert ook vertrouwen geven en ruimte bieden voor eigen keuzes van de leerlingen; en 5. empathie is te algemeen; het gaat er om dat leerlingen ook zelf zorgzame betrokkenheid leren ontwikkelen.

Op grond van deze feedback besloten we weg te laten wat *Caring* niet is en schraptten we de zin over het beschermen. Empathie vervingen we door zorgzame betrokkenheid. Toegevoegd werd: 1. de mooie dingen van leerlingen gaan docenten aan het hart; en 2. eigen keuzes van leerlingen moeten opgemerkt worden en ruimte krijgen.

In ronde 3 stemden **18 docenten** in met deze formulering. Twee docenten vulden de vraag niet in<sup>78</sup>. Ondanks bijval als “prima zo”, vond één docent het werkwoord ‘moeten’ te sterk en hield één docent bezwaar tegen de gekunstelde formulering van ‘zorgzame betrokkenheid’.

Het werkwoord ‘moeten’ is gehandhaafd, omdat een alternatief zoals ‘het zou wenselijk zijn’ de hier bedoelde impact van de motivatie voor het gedrag geen recht doet. Herformulering van de constructie leidde tot de volgende definitieve formulering:

---

<sup>78</sup> Een docente gaf in ronde 3 wel feedback op en suggesties voor de formulering van de kernpraktijken, maar vulde consequent de vraag naar eens/oneens niet in. Bij navraag bleek dat ze vond dat ze het zelf allemaal net iets anders zou formuleren.

*Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende omgeving. Om zich te kunnen ontwikkelen, moeten zij zich welkom voelen in de les, zich gezien weten als waardevolle mensen en de ruimte ervaren om eigen keuzes te maken. Als docenten in de klas aandacht geven aan wat goed gaat en leerlingen bijstaan in wat confronterend en moeilijk is, ervaren leerlingen dat zij niet alleen staan. Hierdoor leren zij beter om te gaan met levenservaringen en wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van zorgzame betrokkenheid voor anderen.*

## R2 Moreel bewustzijn bevorderen

**Tabel 5.8. A. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 18 |
| Enigszins     | 2  |
| Nee           | 0  |

**Tabel 5.9. B. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N  |
|-----------------------|----|
| Heel belangrijk       | 14 |
| Belangrijk            | 5  |
| Tamelijk belangrijk   | 1  |
| Tamelijk onbelangrijk | 0  |
| Onbelangrijk          | 0  |

## Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Dit past bij mijn onderwijspraktijk: geen gelikt verhaal vertellen, maar aanzetten en stimuleren tot nadenken en vragen stellen.” (Joke)*

Kanttekeningen betroffen het risico van een eenzijdig cognitieve benadering:

*“Maar ‘standpunten’ in elk geval niet alleen cognitief opvatten. Er is voortdurende wisselwerking tussen kennis, standpunt en gedrag.” (Joke)*

Een andere docente voegde hier aan toe:

*“Mijns inziens is het dus ook heel belangrijk dat leerlingen leren hierbij hun voelen te gebruiken.” (Maaïke)*

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten stimuleren leerlingen om hun eigen morele standpunten te ontdekken, te verhelderen en te onderbouwen en de implicaties ervan voor hun gedrag te onderzoeken.*

Ronde 1 leverde tegenstrijdige feedback op: enerzijds was er kritiek op de nadruk op het cognitieve proces, anderzijds zou juist ‘kennis’, bijvoorbeeld van ethische theorieën, als grond voor meningsvorming benadrukt moeten worden. Door anderen werden aspecten als zelfreflectie en inlevingsvermogen gemist. Dit leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

*Docenten stimuleren leerlingen om zich bewust te worden van hun morele standpunten en van de implicaties van hun morele standpunten in de omgang met anderen. Zij leren leerlingen daartoe vragen te stellen bij hun morele standpunten en hun standpunten te onderbouwen op grond van kennis, zelfreflectie en inlevingsvermogen in de standpunten en gevoelens van anderen.*

In ronde 2 werd door **13 docenten** met deze bijstelling ingestemd, zes docenten wezen (een deel van) de bijstelling af en één docent vulde de vraag eens/oneens niet in. De belangrijkste feedback was dat de nieuwe formulering “genuanceerder” was, maar nog steeds te hoog gegrepen, doordat het ‘bijstellen van standpunten’ over de grens van het haalbare zou gaan. In deze praktijk zou het moeten gaan om bewust worden en bevragen van morele standpunten op grond van zelfinzicht, vakkennis en inlevingsvermogen. Op grond hiervan stelden we voor ronde 3 de formulering als volgt bij:

*Docenten stimuleren leerlingen om zich bewust te worden van hun morele standpunten en van de implicaties van hun morele standpunten in de omgang met anderen. Zij leren leerlingen daartoe vragen te stellen bij hun morele standpunten en hun standpunten te onderbouwen op grond van kennis, zelfreflectie en inlevingsvermogen in de standpunten en gevoelens van anderen.*

In ronde 3 werd deze formulering door **19 docenten** positief beoordeeld, ondersteund met opmerkingen als “goede verwerking van feedback”; één docente beantwoordde deze vraag niet. Enkele docenten gaven bij hun instemming nog feedback, zoals Karel-Jan: “Met een 1-uursvak is dit met heel veel klassen soms een lastige opgave”.

#### Motivatie

##### Oorspronkelijke formulering:

*Moreel bewustzijn is voorwaardelijk voor moed, tolerantie en ethisch verantwoord gedrag. Dat hebben leerlingen nu en later nodig om zorgvuldig met elkaar om te kunnen gaan, om een positieve bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren en om weerbaar te zijn tegen de eisen die de complexe, veeleisende samenleving aan hen stelt.*

Bij de formulering van de motivatie voor deze kernpraktijk kwam slechts één opmerking, namelijk de gewenste toevoeging van ‘empathie’.

In ronde 2 werd vanwege deze kleine verandering ten opzichte van 1 niet gevraagd naar al dan niet instemming met deze formulering van de motivatie voor de kernpraktijk. Twee docenten gaven desondanks feedback: 1. de samenleving; verandert en dat vraagt van leerlingen het vermogen om standpunten te herzien en 2. moreel bewustzijn is niet iets wat er vanzelf is, maar het moet als vaardigheid getraind worden.

Op grond hiervan herformuleerden we de motivatie als volgt:

*Moreel bewustzijn bevordert het vermogen van leerlingen om positief bij te dragen aan de snel veranderende samenleving en vergroot de weerbaarheid tegen de eisen die de complexe samenleving aan hen stelt. Bewust zijn van en kritisch omgaan met morele standpunten en van hun implicaties voor anderen is daarom een vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen. Deze vaardigheid draagt bij tot ethisch verantwoord gedrag, tolerantie en de moed om voor eigen standpunten op te komen of deze te herzien. Dat hebben leerlingen niet alleen later, maar ook hier en nu nodig om zorgvuldig met elkaar om te gaan.*

In ronde 3 stemden in totaal **18 docenten** in met deze formulering; sommigen noemden het een goede of genuanceerde verbetering. Twee docenten gaven aan dat ze “nee” hadden ingevuld, omdat ze stilistische bezwaren hadden tegen de formulering. Er kwamen in deze ronde echter ook nieuwe bezwaren naar voren: 1. morele bewustwording leidt niet per se tot tolerantie, hoogstens tot “acceptatie van standpunt van een ander”; 2. het begrip ‘positief’ is lastig te duiden; en 3. tolerantie lijkt te vallen onder ethisch verantwoord gedrag en hoeft niet apart genoemd te worden.

Op grond hiervan besloten we de formulering nogmaals bij te stellen. We erkennen dat morele bewustwording niet zonder meer tot tolerantie leidt en stelden bij tot ‘weloverwogen tolerantie’. Hoewel instemmend met de gedachte dat tolerantie een vorm van ethisch verantwoord gedrag is, meenden we dat het een zodanig specifieke vorm betreft, dat het gerechtvaardigd was om het apart op te nemen. Positief bijdragen is misschien lastig te concretiseren, maar ‘bijdragen’ zou te algemeen geformeerd zijn. Deze overwegingen leidden tot de volgende definitieve formulering:

*Moreel bewustzijn bevordert het vermogen van leerlingen om positief bij te dragen aan de snel veranderende samenleving en vergroot de weerbaarheid tegen de eisen die de complexe samenleving aan hen stelt. Zich bewust zijn van en kritisch omgaan met morele standpunten en hun implicaties voor anderen is daarom een vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen. Deze vaardigheid draagt bij tot ethisch verantwoord gedrag, weloverwogen tolerantie en de moed om voor eigen standpunten op te komen of deze te herzien. Dat hebben leerlingen niet alleen later, maar ook hier en nu nodig om zorgvuldig met elkaar om te gaan.*

### **R3 Docent als significante ander**

**Tabel 5.10. A. Herkenning van kernpraktijk R3 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 11 |
| Enigszins     | 8  |
| Nee           | 0  |
| Non-respons   | 1  |

**Tabel 5.11. B. Waardering van de kernpraktijk R3 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N |
|-----------------------|---|
| Heel belangrijk       | 8 |
| Belangrijk            | 8 |
| Tamelijk belangrijk   | 3 |
| Tamelijk onbelangrijk | 0 |
| Onbelangrijk          | 0 |
| Non-respons           | 2 |

## Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat, waarin tegelijkertijd een relativering werd verwoord:

*“Enerzijds is dit onlosmakelijk verbonden met het docentschap. Ik geef eerder les in wie ik ben, dan in wat ze moeten leren. Dat voelen leerlingen feilloos aan. Ik vind het ook belangrijk dat de docent inderdaad congruent is. De ander is waar de leerlingen zich aan kunnen spiegelen, de volwassene. De ervaren en ook de twijfelaar, de niet-wetende. Anderzijds moet je als docent ook weten wanneer je niet de leerbron hoeft te zijn, op de achtergrond moet blijven. Dat is even vaak als op de voorgrond, vermoed ik.” (Kees)*

## Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

## Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor leerlingen door levensbeschouwelijk gemotiveerd gedrag, kritisch denken en omgaan met gevoelens voor te leven en te expliciteren.*

In ronde 1 werden drie aanvullingen gesuggereerd: 1. docenten fungeren als significante ander in woord en gedrag; 2. docenten moet ook weten wanneer zij op de achtergrond moeten blijven; en 3. voor deze praktijk is een juiste dosering en afstemming op de situatie noodzakelijk.

Op grond hiervan werd de formulering voor ronde 2 als volgt bijgesteld:

*Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor leerlingen door levensbeschouwelijk gemotiveerd en congruent gedrag, door het expliciteren en demonstreren van kritisch denken over levensbeschouwelijke inhouden en standpunten en het omgaan met gevoelens, maar stellen zich terughoudend op wanneer de inhoud van de stof en de relatie tussen docent en leerlingen daarom vraagt.*

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze bijstelling. Eén docent merkte op dat de bijgestelde versie weliswaar beter was, maar dat ‘congruentie’ ook een keurslijf kan veroorzaken en tot schijnheiligheid kan leiden. Een docent merkt op dat het begrip ‘congruent’ “leeg” is. Eén andere docent was het oneens, omdat terughoudendheid volgens hem niet wenselijk is: “Leerlingen hunkeren naar relatie” (Karel-Jan). Daarentegen motiveren twee voorstellers hun keus juist met “Mooi van dat laatste, van dat terughoudend optreden. Goed dat dat ook omschreven

is” (Lucia) en “Ja, ook in op tijd terughoudend zijn, kan de docent een spiegel en voorbeeld zijn” (Trijntje).

We besloten terughoudendheid te laten staan: niet de relatie als zodanig wordt hier teruggehouden, maar de veiligheid van de relatie wordt door terughoudendheid bevorderd. Het begrip ‘congruentie’ werd verhelderd en minder dwingend geformuleerd. Dit leidde tot de volgende bijstelling:

*Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor hun leerlingen. Zij expliciteren en demonstreren hoe zij kritisch denken over levensbeschouwelijke en morele onderwerpen en hoe zij omgaan met gevoelens. Zij vertonen gedrag dat congruent is met hun levensbeschouwelijke standpunten en zijn eerlijk als dat niet lukt. Zij stellen zich bewust terughoudend op wanneer de behoeften van leerlingen, de onderlinge relatie of de inhoud van de stof dat nodig maakt.*

In ronde 3 werd deze bijstelling opnieuw door **18 docenten** positief beoordeeld, door één docente negatief, één docent vulde de vraag niet in. De feedback was nu instemmend (“goede verbetering” en “niets aan toe te voegen”), maar de docente (Trijntje) die bezwaar hield, merkte op:

*“Nee, omdat het niet per se gaat over hun eigen kritisch denken of hun eigen omgaan met gevoelens, maar over manieren van kritisch denken en omgaan met gevoelens.”* (Trijntje)

Ondanks dit bezwaar werd de formulering na ronde 3 gehandhaafd: in deze kernpraktijk gaat het over de relatie tussen de docent en de leerlingen en om de significante rol van de docenten als persoon daar in. Zeker moet de docent ook andere manieren van denken etc. demonstreren, maar dat behoort tot de didactische praktijken.

#### Motivatie

#### Oorspronkelijke formulering:

*Omdat leerlingen geen bewust of een beperkt referentiekader hebben als het gaat om levensbeschouwelijk geïnspireerd gedrag, kritisch denken en voelen, hebben zij voorbeelden of modellen nodig om zich aan te spiegelen of tegen af te zetten en om hun denkproces te stimuleren.*

Op deze formulering kwam in ronde 1 geen feedback. Uit de praktijkvoorbeelden die de docenten gaven, bleek echter dat enkele docenten zich niet alleen richtten op het stimuleren van het denkproces, maar breder gericht waren op het stimuleren van allerlei aspecten van persoonlijke en levensbeschouwelijke ontwikkeling, zoals stimuleren van open communicatie over fouten maken en kritiek krijgen en

delen van eigen geloofservaringen, emoties, vragen en twijfels. Dat leidde tot de volgende bijstelling:

*Omdat leerlingen geen bewust of een beperkt referentiekader hebben als het gaat om levensbeschouwelijk geïnspireerd gedrag, kritisch denken over levensbeschouwelijke inhouden en standpunten en constructief omgaan met gevoelens, hebben zij voorbeelden of modellen nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten om hun persoonlijke en levensbeschouwelijke ontwikkeling te stimuleren.*

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, terwijl drie docenten tegenstemden en één docente de vraag niet invulde. Eén docent merkte op dat sommige leerlingen wel degelijk “een referentiekader hebben en soms zelfs een heel strikt referentiekader” (Martin). Andere docenten merkten op dat hier “morele ontwikkeling” werd gemist of stelden vast dat niet alleen docenten significante anderen zijn voor leerlingen.

We besloten de eerste zin van de bijgestelde versie te nuanceren en morele ontwikkeling toe te voegen. Het is zeker waar dat niet alleen docenten significante anderen zijn, maar de formulering ‘van anderen’ liet hiertoe voldoende ruimte. Verder vereenvoudigden we de formulering en verwijderden de overlap met de beschrijving van het docentgedrag. Dit leidde tot de volgende formulering:

*Veel leerlingen zijn zich niet bewust van hun levensbeschouwelijk referentiekader of hebben door hun persoonlijke achtergrond een beperkt of juist heel strikt referentiekader. Daarom hebben zij voor hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling voorbeelden van gedrag en van levensbeschouwelijke referentiekaders van anderen nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten.*

In ronde 3 waren **17 docenten** het hier mee eens, één docent bijna, behoudens een detail. Bijval klonk in het volgende citaat:

*“Ja, helemaal. Juist in onze tijd is het nodig om voorbeelden te bespreken die buiten het bekende vallen, dus de popartiesten of de sporthelden.” (Peter)*

Kritiek klonk in de volgende reflectie van Karel-Jan:

*“Nee, want ‘beperkt of juist heel strikt’ is bezwaarlijk. Beperkt en strikt zijn bijna synoniem, dus ‘of juist’ klinkt onlogisch.” (Karel-Jan)*

Deze docent bekritiseerde ook het geïmpliceerde waardeoordeel, namelijk dat iemand uiteindelijk niet op een strikte levensbeschouwing zou mogen uitkomen. Tenslotte plaatste hij de volgende kanttekening: “veel leerlingen zijn hier juist vanwege hun benarde/angstige achtergrond nauwelijks in staat”.

We besloten dat er weliswaar een verschil is tussen een beperkt en een strikt referentiekader, maar dat het er hier om gaat dat ook leerlingen met een ‘strikt’ kader zouden moeten leren – althans volgens de gegeven motivering van de docenten – zich bewust te zijn van andere kaders dan die van henzelf. Omdat het in deze kernpraktijk inderdaad gaat om de rol van de docent in de relatie met de leerlingen, voegden we in de slotzin toe: ‘hier de docent’. Dat leidde tot de volgende definitieve formulering:

*Veel leerlingen zijn zich niet bewust van hun levensbeschouwelijk referentiekader of hebben door hun persoonlijke achtergrond een beperkt of een strikt referentiekader. Daarom hebben zij voor hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling voorbeelden van gedrag en van levensbeschouwelijke referentiekaders van anderen, hier de docent, nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten.*

#### **R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen**

**Tabel 5.12. A. Herkenning van kernpraktijk R4 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 16 |
| Enigszins     | 4  |
| Nee           | 0  |

**Tabel 5.13. B. Waardering van de kernpraktijk R4 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N  |
|-----------------------|----|
| Heel belangrijk       | 10 |
| Belangrijk            | 4  |
| Tamelijk belangrijk   | 4  |
| Tamelijk onbelangrijk | 0  |
| Onbelangrijk          | 0  |
| Non-respons           | 2  |

Reflecties bij herkenning en waardering:

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Omdat het mogelijk zo is dat leerlingen alleen op school, of alleen bij GL een ander perspectief [op de werkelijkheid] krijgen aangeboden. Het is de taak van de docent om dit inzichtelijk te maken voor leerlingen en hen hiermee aan het werk te zetten. Alleen vertellen en zeggen “dat is echt niet zo” nemen leerlingen niet aan.” (Marjolein)*

Kanttekeningen betreffen tijdgebrek en ook weerstand van leerlingen:

*“Dit vraagt veel van de leerling en daardoor veel van de docent. Op de HAVO zijn ze er qua leeftijd vaak nog niet aan toe. Wanneer ik dit teveel doe, voelen zij zich onveilig/onzeker, omdat zij zich dan in hun mening niet serieus genomen voelen. Op het VWO is dit beter te doen.” (Lenny)*

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten bevragen kritisch opvattingen van leerlingen, confronteren hen met hun gedrag of de consequenties van hun opvattingen en maken emotionele reacties bespreekbaar.*

In ronde 1 werden hier drie kritische opmerkingen bij geplaatst: 1. emotioneel en cognitief zijn twee verschillende dingen en hier niet voldoende onderscheidend geformuleerd; 2. de kernpraktijk onderscheidt zich niet voldoende van de kernpraktijk Moreel bewustzijn bevorderen; en 3. het moet in deze kernpraktijk in de eerste plaats gaan om leerlingen uit te dagen hun eigen gedachtegoed ter discussie te stellen door kennis te nemen van opvattingen van anderen.

Dit leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

*Docenten dagen leerlingen uit hun vragen, twijfels en gevoelens te uiten en bespreekbaar te maken en te toetsen aan antwoorden, opvattingen, uitingen van gevoelens en gedrag van anderen.*

In ronde 2 stemden **18 docenten** met deze formulering in, terwijl twee docenten een nee aangaven. Eén docent vond het jammer dat het woord ‘kritisch’ in de bijstelling was weggelaten, een andere docent vond het bespreken van twijfels en

gevoelens “soft”. Eén docent plaatste de kanttekening dat deze praktijk moeilijk te verwezenlijken is in de klas, omdat de benodigde veiligheid daarvoor kan ontbreken. We besloten daarop het eerste deel van de zin enigszins te vereenvoudigen en het woord ‘bespreekbaar maken’ te verwijderen, omdat dat te hoog gegrepen leek. We voegden ‘kritisch’ weer toe. Wegens het groot aantal instemmende reacties lieten we de beschrijving verder grotendeels gelijk:

*Docenten dagen leerlingen uit hun standpunten, vragen, twijfels en gevoelens te uiten en kritisch te toetsen aan antwoorden, opvattingen, uitingen van gevoelens en gedrag van anderen.*

In ronde 3 kwam hier geen feedback op. De formulering bleef gehandhaafd.

#### Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

*Leerlingen moeten leren omgaan met de onzekerheid, twijfels en moeite die inherent zijn aan levensbeschouwelijke ontwikkeling en aan wat confrontatie met onbekende andere levensbeschouwingen voor hen betekent. Zij moeten daarom worden uitgedaagd om open te staan voor andere inzichten, hun grenzen in hun denken te verleggen en zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen om eigen opvattingen en emoties te onderzoeken, te expliciteren, te bewaren of los te laten.*

De feedback op deze formulering luidde: 1. de formulering is te dwingend; 2. het doel is erg hoog gegrepen; 3. het gaat niet om uitdagen als doel, maar als middel; 4. meer accent op zelfrelativering en empathie is wenselijk; en 5. de kernpraktijk lijkt te veel op “moreel bewustzijn bevorderen”.

De feedback leidde tot de volgende bijstelling:

*Onzekerheid, twijfels en moeite zijn inherent aan levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en specifiek aan de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Docenten kunnen leerlingen hierin bijstaan door hen uit te dagen om open te staan voor andere inzichten, om grenzen in hun denken te verleggen en om zelfrelativering, zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen om eigen opvattingen en emoties te onderkennen, uit te spreken, te bewaren of los te laten.*

In ronde 2 stemden **17 docenten** hiermee in, twee docenten stemden tegen en één docent vulde de vraag niet in. De feedback luidde 1. ‘grenzen verleggen’ is teveel gevraagd; en 2. zelfrelativering en empathie worden nog steeds gemist. We besloten ‘grenzen verleggen’ te veranderen in ‘grenzen opzoeken’ en de formulering

te vereenvoudigen door zinnen op te splitsen en parallel te formuleren. Dit leidde tot de volgende formulering voor ronde 3:

*Onzekerheid, twijfels en moeite zijn inherent aan levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en vooral aan de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Dat vraagt om zelfvertrouwen, zelfrelativering en moed. Docenten kunnen leerlingen op cognitief gebied helpen om die eigenschappen te ontwikkelen door hen uit te dagen open te staan voor andere inzichten en door grenzen in hun denken op te zoeken. Zij kunnen leerlingen op emotioneel gebied helpen om die eigenschappen te ontwikkelen door hen uit te dagen om vragen twijfels en emoties te onderkennen en uit te spreken.*

In ronde 3 bleek deze formulering tot minder instemming te leiden dan de formulering voor ronde 2: **15 docenten** stemden in met de nieuwe formulering, twee docenten waren tegen, twee docenten antwoordden ja/nee en één docente vulde de vraag niet in. De feedback omvatte vijf punten: 1. stilistische bezwaren: vooral de laatste zin is te ingewikkeld geformuleerd en in de eerste zin kan het woordje ‘inherent’ beter weg worden gelaten; 2. de motivering sluit onvoldoende aan bij de eigen doelgroep; 3. de bijstelling is veel groter dan gerechtvaardigd is op grond van het besluit na de tweede ronde; 4. leerlingen krijgen geen zelfvertrouwen door open te staan voor andere inzichten, wel ontwikkelen ze relativiseringsvermogen; en 5. de formulering ‘op cognitief gebied’ is onduidelijk: het is nog maar de vraag of kennis nodig is om moed te krijgen.

We besloten de formulering bij te stellen en nogmaals te vereenvoudigen volgens de suggesties van het panel. Ook besloten we in de definitieve formulering dichter bij de formulering voor ronde 2 te blijven, omdat meer docenten instemden met die versie dan met de versie van ronde 3:

*Onzekerheid, twijfels en moeite horen bij levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en specifiek bij de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Docenten kunnen leerlingen hierin bijstaan door hen uit te dagen om open te staan voor andere inzichten, om grenzen in hun denken op te zoeken en om de hiervoor benodigde zelfrelativering, zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen. Zo leren ze eigen opvattingen en emoties te onderkennen, uit te spreken, te bewaren of los te laten.*

**R5 Gemeenschap creëren****Tabel 5.14. A. Herkenning van kernpraktijk R5 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N |
|---------------|---|
| Ja            | 9 |
| Enigszins     | 9 |
| Nee           | 0 |
| Non-respons   | 2 |

**Tabel 5.15. B. Waardering van de kernpraktijk R5 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N |
|-----------------------|---|
| Heel belangrijk       | 5 |
| Belangrijk            | 8 |
| Tamelijk belangrijk   | 3 |
| Tamelijk onbelangrijk | 1 |
| Onbelangrijk          | 0 |
| Non-respons           | 3 |

**Reflecties bij herkenning en waardering**

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat: “Dit is de kern” (Janjob). Relativeringen betreffen de ambitieuze formulering en de noodzaak van terughoudendheid:

*“Je moet hier voorzichtig mee omgaan en soms leerlingen met rust laten. Niet alles hoeft besproken te worden en bevraagd. Bovendien geldt hier weer dat je je als docent van een klein vak bescheiden moet opstellen.” (Raf)*

**Titel**

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

**Docentgedrag**

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten maken leerlingen bewust van de diversiteit van standpunten en ervaringen in de klas en stimuleren de wederzijdse betrokkenheid en*

*verantwoordelijkheid van leerlingen om positief met die diversiteit om te kunnen gaan.*

De feedback op deze formulering omvatte twee punten: 1. bewust zijn van diversiteit is meer middel dan doel: het gaat om het bewustzijn van de meerwaarde van de diversiteit, bedoeld om gezamenlijkheid te bevorderen, naast verantwoordelijkheid en betrokkenheid; 2. belang van terughoudendheid: niet alles hoeft in de klas worden besproken.

We besloten de formulering als volgt bij te stellen 2:

*Docenten expliciteren en stimuleren het belang van wederzijdse verantwoordelijkheid en van openheid en interesse voor onderlinge verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen en gedrag bij samenwerking en uitwisseling van ervaringen en levensbeschouwelijke vragen en opvattingen.*

In ronde 2 werd door **12 docenten** met deze formuleringen ingestemd, zeven docenten waren het oneens met de formulering en één docent vulde ja/nee in. De kritische feedback omvatte drie punten: 1. Verantwoordelijkheid is een problematisch aspect in deze formulering, want (a) verantwoordelijkheid kun je slechts expliciteren, niet stimuleren en (b) het is niet duidelijk wat het object van de verantwoordelijkheid is; 2. Leerlingen moeten ook mogen zwijgen of niet meedoen; de wederzijdse betrokkenheid uit de eerste formulering wordt dus gemist; 3. Niet iedereen hoeft diversiteit een meerwaarde te vinden: bewust zijn van diversiteit is voldoende.

We besloten het object van verantwoordelijkheid te verhelderen, ‘onderlinge betrokkenheid’ toe te voegen, de houding ten opzichte van diversiteit minder sturend te maken, maar interesse voor verschillen te handhaven en ‘overeenkomsten’ toe te voegen. De genoemde voorbeelden, samenwerking en uitwisseling van ervaringen, waren al opgenomen bij de concretisering en konden worden weggelaten. Dit leidde tot de volgende formulering voor ronde 3:

*Docenten maken leerlingen ervan bewust dat zij mede verantwoordelijk zijn voor een positieve manier van met elkaar omgaan in de klas. Zij bevorderen wederzijdse betrokkenheid door openheid en interesse te stimuleren voor de verschillen en overeenkomsten in elkaars levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken.*

In ronde 3 werd de formulering door **18 docenten** goedgekeurd. Eén docent gaf aan dat het een serieuze verbetering was en een ander dat “het goed was om terug te lezen dat mijn opmerkingen werden herkend”. Eén docent, stemde tegen; één docent vulde de vraag niet in. De docent die niet instemde met de formulering

(Mike) vond deze kernpraktijk wel een belangrijke opgave, maar had moeite met de voorgestelde formulering. Hij noemde ‘leerlingen bewust maken van medeverantwoordelijkheid voor een goede sfeer in de klas’ een “dooddoener”. Voor levensbeschouwelijk onderwijs zou volgens hem wel een gemeenschappelijk gedeelde verantwoordelijkheid voor openheid en wederzijdse interesse noodzakelijk zijn, maar docenten moeten proberen dat bij hun leerlingen te realiseren door zelf een voorbeeld te geven. Overigens betekende dat volgens deze docent niet dat leraren daarin ook succesvol zijn. Twee andere docenten benadrukten eveneens het belang van veiligheid in de klas en één van hen gaf aan dat die veiligheid er op dit punt niet altijd is.

We stelden vast dat de waardering van deze kernpraktijk door de nieuwe formulering ondanks de kritische feedback behoorlijk was toegenomen. Dat het gaat om “gemeenschappelijk gedeelde verantwoordelijkheid” was in de formulering geïmpliceerd. De opmerking dat dit docentgedrag niet altijd succesvol is, is vatten we niet op als kritiek, maar als kanttekening. Dat de docent hierbij als voorbeeld functioneert, sluit aan bij kernpraktijk 3. We besloten de ‘positieve manier van met elkaar omgaan’ te expliciteren door ‘open en respectvol’ toe te voegen. Daardoor kon ‘openheid’ in zin 2 worden weglaten, waardoor het voorzetsel ‘in’ beter bij interesse paste. Dit leidde tot de volgende definitieve formulering:

*Docenten maken leerlingen ervan bewust dat zij mede verantwoordelijk zijn voor een open en respectvolle manier van met elkaar omgaan in de klas. Zij bevorderen de wederzijdse betrokkenheid van leerlingen door interesse te stimuleren in de verschillen en overeenkomsten in elkaars levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken.*

#### Motivatie

##### Oorspronkelijke formulering:

*Leerlingen leren in de minisamenleving van een klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden, verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en anderen en inzien hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.*

In de eerste ronde kwam geen bezwaar tegen deze formulering, vandaar dat in ronde 2 niet naar instemming werd gevraagd.

In ronde 2 gaf echter één docent alsnog de volgende feedback: het object van verantwoordelijkheid ontbreekt. We besloten daarom het object van verantwoordelijkheid als volgt te formuleren:

*Leerlingen leren in de minisamenleving van de klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen bijdrage aan de gemeenschappen waarin zij participeren. Zij ontdekken daarbij hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.*

In ronde 3 stemden **18 docenten** hier mee in, één docent antwoordde met ja/nee en één docent vulde de vraag niet in. Eén van de voorstemmers stelde voor ‘omgaan met’ te veranderen in “verantwoordelijkheid nemen voor”. De docent die ja/nee invulde, stelde voor de laatste zin te verrijken en bij te stellen naar vrijheid, verantwoordelijkheid en onafhankelijkheid.

We meenden dat leerlingen niet verantwoordelijkheid kunnen nemen voor diversiteit, maar wel verantwoordelijk kunnen leren omgaan met diversiteit. Omdat het begrip ‘onafhankelijkheid’ geïmpliceerd leek te zijn in ‘vrijheid’, namen we de suggestie “onafhankelijkheid” toe te voegen niet over. Dat leidde tot de volgende definitieve formulering:

*Leerlingen leren in de minisamenleving van de klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk verantwoordelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen bijdrage aan de gemeenschappen waarin zij participeren. Zij ontdekken daarbij hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.*

## R6 Serieus spel spelen

Tabel 5.16. A. Herkenning van kernpraktijk R6 in ronde 1

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 5  |
| Enigszins     | 13 |
| Nee           | 2  |
| Non-respons   | 0  |

**Tabel 5.17. B. Waardering van de kernpraktijk R6 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N  |
|-----------------------|----|
| Heel belangrijk       | 0  |
| Belangrijk            | 5  |
| Tamelijk belangrijk   | 13 |
| Tamelijk onbelangrijk | 0  |
| Onbelangrijk          | 0  |
| Non-respons           | 2  |

### Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Ja, ik speel toneel, maak grappen en plaag, maar het is mij veel te riskant om mijn lerarenrol en daarmee hun leerlingenrol te relativieren. Simpel: ik ben de baas. Als ‘spel’ een contrast vormt met cognitie is het niet mijn ding. Als het een vorm van cognitie is, invoelen, wel.” (Piet)*

Relativeringen betreffen de context:

*“Het moet bij het onderwerp passen. Als het passend is, is het een verrijking, omdat je leerlingen uit hun comfortzone haalt.” (Trijntje)*

### Titel

Hoewel in ronde 1 geen feedback kwam op de titel en daarom in ronde 2 niet is gevraagd naar feedback hierop, besloten we op basis van feedback op zowel de beschrijving van het docentgedrag als de motivering in zowel ronde 1 als 2, de titel voor ronde 3 alsnog bij te stellen: ‘Veiligheid en participatie bevorderen door Serius spel’. Dit voorstel werd door **15 docenten** positief beoordeeld, door twee docenten afgewezen, één docent had geen mening en één docent vulde de vraag niet in. De kritische feedback bevatte drie punten: 1. bezwaar tegen de term spel, omdat deze te vrijblijvend is, waardoor het vak een imago van vrijblijvendheid kan krijgen; 2. de eerdere titel is beter, omdat in de nieuwe formulering het accent op veiligheid en participatie ligt, terwijl het draait om serieus spel spelen, waarbij het voorwaardelijk is dat de docent veiligheid en participatie bewaakt; 3. niet het woord ‘spel’ gebruiken, maar “spelwerkvormen”. Er was ook bijval: de nieuwe formulering geeft meer duidelijkheid over wat de kernpraktijk inhoudt.

We stelden ten eerste vast dat in de beschrijving van het docentgedrag blijkt dat van vrijblijvendheid hier geen sprake is. De praktijk is er juist op gericht om

vrijblijvendheid te voorkomen en leerlingen juist te engageren bij de inhoud van de lesstof en het leerproces in de klas. Veiligheid en participatie zijn daartoe belangrijke voorwaarden om tot leren/ ontwikkelen te komen. Ten tweede: kernpraktijken zijn principieel niet hetzelfde als werkvormen. We besloten op grond van deze overwegingen de voorgestelde formulering te handhaven.

#### Docentgedrag

##### Oorspronkelijke formulering:

*Docenten bieden een vrijplaats om te experimenteren met gedachten, gevoelens, meningen, gedrag en reacties op gedrag van anderen door spel, simulatie of verbeelding van de werkelijkheid en door speels om te gaan met onderlinge contacten.*

Op grond van diverse opmerkingen en vragen, zoals “Gaaf het hier niet om een werkvorm?” of “Ik kan dat begrip ‘spel’ lastig plaatsen; het gaat toch over essentiële dingen in ons vak?” is de formulering voor ronde 2 als volgt bijgesteld:

*Docenten bieden in de les een vrijplaats om levensbeschouwelijke inhouden en daaraan gerelateerde standpunten, gevoelens en ervaringen van leerlingen te onderzoeken en om de consequenties van hun levensbeschouwelijke standpunten voor hun gedrag te exploreren door simulatie, perspectiefwisseling, spel of andere vormen van verbeelding van de werkelijkheid en door in de relatie met en tussen leerlingen humor en verbeeldingskracht in te zetten.*

In ronde 2 werd deze formulering door **16 docenten** positief beoordeeld, vier keurden de formulering af. Uit de feedback bleek dat de term ‘Serius Spel’ blijvend associaties oproep die niet aansloten bij de kernpraktijk zoals die in het tweede deelonderzoek was beschreven. Daarnaast werden drie kritiekpunten geformuleerd: 1. het woord vrijplaats roept verkeerde associaties op. Leerlingen hebben juist duidelijke kaders nodig; 2. het is te hoog gegrepen dat leerlingen gevoelens en ervaringen moeten onderzoeken; 3. humor is belangrijk, maar niet specifiek gedrag van een docent GL en bovendien bestaat tussen humor en godsdienst een lastige relatie.

We veranderden het begrip ‘vrijplaats’ vanwege de ongewenste associaties in ‘ruimte bieden’; serius spel impliceert namelijk juist kaders en spelregels. ‘Gevoelens en ervaringen onderzoeken’ werd veranderd in ‘verkennen’. ‘Humor’ lieten we staan, omdat het de kwaliteit van de lichtheid en veiligheid die kenmerkend zijn voor deze kernpraktijk aangeeft en het belang van zelfrelativering benadrukt. De voorbeelden van werkvormen die we in de beschrijving hadden opgenomen, stonden bij nader inzien ook vermeld in de concretisering van het docentgedrag. Ze werden verwijderd en in plaats daarvan werden twee kenmerkende aspecten van

serieus spel getypeerd: ‘veilige distantie garanderen’ en ‘betrokkenheid bij elkaar en bij de leerstof stimuleren’.

Deze aanpassingen resulteerden in de volgende beschrijving voor ronde 3:

*Docenten bevorderen de veiligheid in de klas en stimuleren de bereidheid om gezamenlijk levensbeschouwelijke kennis en vaardigheden en daaraan gerelateerde eigen standpunten, gevoelens en gedrag en de consequenties daarvan te verkennen. Zij gebruiken daartoe werkvormen die veilige distantie mogelijk maken en die betrokkenheid bij elkaar en bij de leerstof stimuleren en zetten in de onderlinge relaties in de klas humor, zelfrelativering en verbeeldingskracht in.*

In ronde 3 stemden **17 docenten** hier mee in, twee docenten vulden de vraag niet in en één docent beantwoordde ‘ja en nee’ en voegde een voorstel toe, namelijk:

*“Zij gebruiken daartoe werkvormen die de leerling in staat stellen, als ze dat willen, afstand te houden dan wel nabijheid tussen leerlingen mogelijk maken. Docenten kiezen werkvormen die de leerlingen actief betrekken bij de leerstof en zetten...” (Kees)*

Een docent maakte de kanttekening dat het om een hoog doel gaat, dat door toegenomen diversiteit in de klas en persoonlijke problematiek van leerlingen steeds moeilijker te bereiken zou zijn. Een docent merkte op dat het een “dooddoener” is dat docenten de veiligheid in de klas bevorderen. Dat zou ook niet passen bij het begrip ‘vrijplaats’. De vervanging van ‘vrijplaats’ door ‘ruimte bieden voor experimenteren met rolwisselingen’ ontbrak nog.

We besloten het voorstel dat het om werkvormen gaat die leerlingen de keus laten tussen nabijheid en distantie te verwerken in de nieuwe formulering. Het ruimte bieden voor experimenteren met rolwisselingen werd, zoals beschreven in het besluit na ronde 2, verplaatst naar Concretiseren. Op zich kan het bevorderen van veiligheid een “dooddoener” lijken, maar hier werd de manier waarop dat gebeurt juist gespecificeerd. Vanwege zinsopbouw van de lange eerste zin expliciteerden we ‘consequenties’ en lieten we ‘bereidheid’ weg. Deze aanpassingen leidden tot de definitieve formulering:

*Docenten bevorderen de veiligheid in de klas en stimuleren leerlingen om gezamenlijk levensbeschouwelijke kennis en vaardigheden en daaraan gerelateerde eigen standpunten, gevoelens en gedrag te verkennen en zich van de consequenties van hun gedrag bewust te zijn. Zij gebruiken daartoe in de communicatie humor, zelfrelativering en verbeeldingskracht en bieden werkvormen aan die leerlingen de mogelijkheid bieden veilige afstand te bewaren tot het proces en tegelijk betrokkenheid bij elkaar en de leerstof vergroten.*

## Motivatatie

### Oorspronkelijke formulering:

*Serius Spel creëert de mogelijkheid tot distantie, luchtigheid en levendigheid in relaties tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Daardoor kunnen leerlingen veilig hun mening delen met anderen. Serius Spel vergroot ook de motivatie van leerlingen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken, omdat spel gericht is op beleving. Serius Spel past inhoudelijk goed bij het vak, omdat spel gaat over verbeelden en aanschouwen en omdat het de levensbeschouwelijke openheid en gevoeligheid van leerlingen vergroot.*

Op grond van diverse en uiteenlopende vragen en opmerkingen van docenten die de kernpraktijk wel (enigszins) herkenden en van belang vonden en voorbeelden gaven van hun eigen gedrag, maar de motivering niet herkenden, hebben we de formulering als volgt bijgesteld:

*Voor leerlingen kan de inhoud van het vak vreemd en ongemakkelijk zijn. Serius Spel creëert de mogelijkheid tot distantie, waardoor leerlingen veilig hun vragen, ervaringen en opvattingen kunnen delen met anderen. Tegelijk vergroot Serius Spel de motivatie van leerlingen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken, omdat spel gericht is op beleving en een levendige interactie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling bewerkstelligt. Serius Spel past inhoudelijk goed bij de levensbeschouwelijke inhoud van het vak, omdat in het spel inleven, verbeelden en aanschouwen zijn geïntegreerd en omdat het de levensbeschouwelijke openheid en symboolgevoeligheid van leerlingen kan vergroten. Het Spel is Serius, omdat er inhoudelijk, cognitief en emotioneel veel op het spel staat.*

In ronde 2 stemden **13 docenten** met deze formulering in, vijf wezen het voorstel af en twee docenten antwoordden met 'geen mening'. De feedback liep uiteen: 1. goede bijstelling; 2. formulering is te absoluut; 3. blijft niet duidelijk waarom deze praktijk nodig is; 4. behoefte aan concretisering; en 5. blijvende moeite met de term. Een docent herkende het begrip 'symboolgevoeligheid' niet.

We besloten de motivering opnieuw te herformuleren om de kern van de motivatie voor Serius Spel, zoals die uit het tweede deelonderzoek naar voren kwam, te benadrukken, namelijk het zoeken naar de balans en samenhang tussen distantie en betrokkenheid om leerlingen zowel veiligheid te bieden als te prikkelen om mee te doen aan de les. We namen daarbij het voorstel over om minder absoluut te formuleren. We handhaafden echter de term 'serius spel', omdat die de verhouding en de balans tussen distantie en betrokkenheid en tussen lichtheid

en serieusheid zoals die in het tweede deelonderzoek onderzoek naar voren kwam, goed uitdrukt. Dit leidde tot de volgende bijgestelde formulering voor ronde 3:

*In het vak GL staat cognitief en emotioneel veel op het spel. Leerlingen kunnen zich hierdoor onveilig voelen en weerstand vertonen om opvattingen, vragen en ervaringen te verkennen en te delen met anderen. Om de participatie in de les te bevorderen, is daarom een juiste balans tussen distantie en betrokkenheid noodzakelijk. Werkvormen als spel, simulatie en perspectiefwisseling vergroten zowel de mogelijkheid tot veilige distantie als de betrokkenheid van leerlingen. Door humor en verbeeldingskracht in de relatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling in te zetten, prikkelen docenten leerlingen om mee te doen en zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken.*

In ronde 3 stemden **18 docenten** in met deze formulering, één docent beantwoordde de vraag met ‘ja en nee’, vanwege een gemist aspect dat wel in de vorige versie voorkwam, namelijk de combinatie van lichtheid en zwaarte, en één docent liet de vraag onbeantwoord. Bijval overheerste: “grote verbetering” en “ik vind deze formulering echt stukken beter. Ik kan me hier (eindelijk) ook goed in herkennen”. Opnieuw werd de kanttekening geplaatst dat er veel van de docent wordt gevraagd in deze kernpraktijk. Een docente met relatief minder ervaring vond de kernpraktijk belangrijk, maar wel “voor gevorderde docenten”, hoewel ze aangaf dat ze het wellicht “onbewust” wel doet. Tenslotte merkte een docent op dat kennisoverdracht niet vergeten mag worden.

We besloten in de definitieve formulering alleen nog lichtheid en diepgang (in plaats van zwaarte) toe te voegen:

*In het vak GL staat cognitief en emotioneel veel op het spel. Leerlingen kunnen zich hierdoor onveilig voelen en weerstand vertonen om opvattingen, vragen en ervaringen te verkennen en te delen met anderen. Om de participatie in de les te bevorderen, is daarom een juiste balans tussen distantie en betrokkenheid en lichtheid en diepgang noodzakelijk. Werkvormen als spel, simulatie en perspectiefwisseling vergroten zowel de mogelijkheid tot veilige distantie als de betrokkenheid van leerlingen. Door humor en verbeeldingskracht in de relatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling in te zetten, prikkelen docenten leerlingen om mee te doen en zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken.*

**D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli****Tabel 5.18. A. Herkenning van kernpraktijk D1 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 12 |
| Enigszins     | 7  |
| Nee           | 0  |
| Non-respons   | 1  |

**Tabel 5.19. B. Waardering van de kernpraktijk D1 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N |
|-----------------------|---|
| Heel belangrijk       | 5 |
| Belangrijk            | 9 |
| Tamelijk belangrijk   | 3 |
| Tamelijk onbelangrijk | 1 |
| Onbelangrijk          | 0 |
| Non-respons           | 2 |

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Lijkt misschien voor de hand te liggen, maar is niet gemakkelijk te realiseren. Nodig dus om een thema echt te problematiseren, meer dan oppervlakkig.”*  
(Raf)

Geen kanttekeningen of relativeringen bij deze kernpraktijk, wel onderbouwende:

*“Ook hier geldt dat leerlingen geleerd moet worden, hoe ze kunnen reageren op actuele, prikkelende situaties. Vragen blijven stellen en doorvragen. Laat leerlingen die vragen ook eens uitwerken.”* (Karel-Jan)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

## Docentgedrag

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

Deze formulering leidde tot twee kritiekpunten die op zowel de beschrijving van het docentgedrag als voor de motivatie daarvan gericht waren: 1. nieuwsgierigheid kan ook afleiden van de essentie van de leerstof en oppervlakkigheid veroorzaken; 2. het bevorderen van nieuwsgierigheid en motivatie en het stellen van vragen moet ook in de latere fasen van het leerproces geprikkeld worden. Eén docente merkte op dat ze deze kernpraktijk “voor de hand liggend vond”. De kritiekpunten zijn verwerkt in de volgende bijstelling voor ronde 2:

*Docenten starten het leerproces door belangstelling op te wekken voor de nieuwe leerstof en/of door de relevantie van de nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de nieuwe leerstof aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen en stimuleren zij leerlingen om nieuwe vragen te stellen.*

In ronde 2 stemden alle docenten in met deze formulering, waarna de formulering werd gehandhaafd.

## Motivatie

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

Op deze formulering kwam geen feedback, behalve een voorstel om toe te voegen “voor hun eigen levensbeschouwing”. Dit leverde de volgende formulering op voor ronde 2.

*Als leerlingen nieuwe leerstof 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 voor hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling.*

In ronde 2 stemden alle deelnemers in met deze formulering, waarna de formulering werd gehandhaafd.

### ***D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren***

**Tabel 5.20. A. Herkenning van kernpraktijk D2 in ronde 1**

| <b>Antwoordoptie</b> | <b>N</b> |
|----------------------|----------|
| Ja                   | 12       |
| Enigszins            | 7        |
| Nee                  | 0        |
| Non-respons          | 1        |

**Tabel 5.21. B. Waardering van de kernpraktijk D2 in ronde 1**

| <b>Antwoordoptie</b>  | <b>N</b> |
|-----------------------|----------|
| Heel belangrijk       | 2        |
| Belangrijk            | 12       |
| Tamelijk belangrijk   | 3        |
| Tamelijk onbelangrijk | 1        |
| Onbelangrijk          | 0        |
| Non-respons           | 2        |

### **Reflecties bij herkenning en waardering**

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Ik vind het belangrijk dat leerlingen in gaan zien dat religie en spiritualiteit overal te zien zijn. Het is, zeg maar, een kleur waar veel leerlingen kleurenblind voor zijn. Ik zie het als mijn taak om hun wereld meer kleur te geven.”* (Boudewijn)

Kanttekeningen betreffen de inspanningen die het van de docent vereist:

*“In principe loopt dit overal doorheen. Het gebruik van levensbeschouwelijk beeldmateriaal is heel belangrijk en dat doe je op verschillende momenten in het onderwijs. Tegelijk is het lastig om hiervoor het juiste materiaal te vinden.”* (Karel Jan)

Een tweede kanttekening betreft de verwarring tussen concept en voorbeeld:

*“Ik zie aan leerlingen dat ze het niet begrijpen of voor zich zien door het verhaal alleen. Als ik soms terugvraag naar een verhaal dat we hebben behandeld, herinneren ze zich het beeld dat ik heb laten zien eerder dan hetgeen is gelezen of verteld.” (Derya)*

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

*Docenten concretiseren abstracte of voor leerlingen onbekende levensbeschouwelijke inhouden 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.*

Op deze formulering werd in ronde 2 geen feedback gegeven. De oorspronkelijke formulering werd gehandhaafd.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

*Levensbeschouwelijke inhouden 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.*

Op deze formulering werd in ronde 2 geen feedback gegeven. De oorspronkelijke formulering werd gehandhaafd.

**D3 Een gemeenschappelijke leerproces creëren****Tabel 5.22. A. Herkenning van kernpraktijk D3 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 10 |
| Enigszins     | 9  |
| Nee           | 0  |
| Non-respons   | 1  |

**Tabel 5.23. B. Waardering van de kernpraktijk D3 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N |
|-----------------------|---|
| Heel belangrijk       | 7 |
| Belangrijk            | 4 |
| Tamelijk belangrijk   | 7 |
| Tamelijk onbelangrijk | 0 |
| Onbelangrijk          | 0 |
| Non-respons           | 2 |

**Reflecties bij herkenning en waardering**

Instemmende reacties worden geïllustreerd door de twee volgende citaten:

*“Ik zie dat samen leren verbindt. En verbinding stimuleert opnemen.”*  
(Maaïke)

*“Diversiteit en nieuwsgierigheid naar andere manieren van denken, naar andere perspectieven zorgt voor activatie van leerlingen.”* (Marjolein)

Kanttekeningen betreffen ten eerste de samenstelling van de klas:

*“Een gemeenschappelijk leerproces gaat gemakkelijk in een hechte klas. Bij een klas met groepjes is het veel moeilijker.”* (Lenny)

en ten tweede de bereidheid of het vermogen van leerlingen om samen te leren:

*“Zulke lessen kunnen bijdragen tot onderling begrip en empathie. Maar soms is dat begrip er gewoon niet. En dat mag ook in de les worden benoemd. Bovendien: begrip is niet een voldoende voorwaarde voor empathie en verdraagzaamheid. Meer dan eens blijkt kennis tot aversie te leiden.”* (Gerard)

### Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

### Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

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

Deze formulering leidde tot één kritiekpunt, namelijk dat de diversiteit van de levensbeschouwelijke standpunten van leerlingen als zodanig het onderzoeksobject is. Dit werd niet wenselijk geacht. Centraal zouden de vragen van de leerlingen en hun gezamenlijke activiteiten moeten staan. Diversiteit in de standpunten kan bijdragen aan het leerproces, maar hoeft niet gethematiseerd te worden. Dit leidde tot de volgende relatief uitgebreide bijstelling voor ronde 2:

*Docenten stimuleren gezamenlijke leer-en denkprocessen door werkvormen waarin leerlingen samen vragen genereren, levensbeschouwelijke en ethische opvattingen exploreren, onderzoek doen en kennis verwerven en presentaties verzorgen. Docenten betrekken daarbij expliciet de verschillende levensbeschouwelijke standpunten in de klas.*

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze formulering, van wie enkelen aangaven het een verbetering vinden. Twee docenten stemden tegen. Eén van de tegenstemmers vond dat de diversiteit van de leerlingen juist wel geëxpliciteerd moest worden. Eén docent vond de formulering te veel op “vormingswerk” lijken. We besloten vanwege het groot aantal voorstemmers de formulering grotendeels te handhaven: het belang van de diversiteit van de standpunten van de leerlingen komt voldoende tot uiting in de laatste zin. Exploreren en vragen stellen vonden we bij nader inzien vergelijkbaar. Om het vormingskarakter enigszins te nuanceren, haalden we ‘kennis verwerven’ naar voren. Dit leidde tot de volgend bijstelling:

*Docenten stimuleren gezamenlijke leer-en denkprocessen door werkvormen waarin leerlingen samen kennis over levensbeschouwelijke en ethische stromingen verwerven. Zij laten leerlingen daartoe vragen genereren, onderzoek doen en presentaties daarover verzorgen. Docenten betrekken daarbij expliciet de verschillende levensbeschouwelijke standpunten in de klas.*

In ronde 3 stemden **19 docenten** in met deze formulering; één docent liet de vraag onbeantwoord. De formulering werd gehandhaafd.

## Motivatatie

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

De feedback omvatte drie punten: 1. de docent is een deel van de klas als “community of learners”; 2. deze praktijk kan bijdragen aan empathie, maar begrip voor elkaar ontbreekt soms; leerlingen moeten leren elkaar te accepteren, ook al begrijpen ze elkaar niet; 3. het gaat ook om onderscheidingsvermogen. Op grond van deze feedback besloten we tot de volgende bijstelling:

*Werkvormen en opdrachten waarin samen denken, leren e onderzoeken centraal staan, dragen bij aan een “community of learners”, waarin kennis en inzicht van alle deelnemers worden uitgebreid en verdiept en waarin onderscheidingsvermogen en bewustwording van de diversiteit in levensbeschouwelijke ervaringen, waarden en standpunten worden bevorderd. De praktijk draagt bij tot de ontwikkeling van empathie en het besef dat ondanks onderlinge verschillen acceptatie van anderen mogelijk is.*

In ronde 2 stemden **16 docenten** in met deze formulering, drie zijn het niet eens en één docent laat de vraag onbeantwoord. In de kritiek kwam naar voren dat de nieuwe formulering zowel vager én ambitieuzer is dan de eerste versie. Er was ook kritiek op 1. het voorgestelde “community of learners”, omdat dit een specifieke didactische benadering zou zijn die niet als algemene kernpraktijk kan gelden en als zodanig ook te hoog gegrepen is; 2. de Engelse term; 3. te algemene begrippen zoals acceptatie en empathie. Feedback die gericht was op waar het wel om zou moeten gaan in de motivatie, betrof de gedachte dat leerlingen met en van elkaar leren en de docent leert van zijn leerlingen.

We besloten de Engelse term te verwijderen, maar de aandacht voor het samen leren van docent en leerlingen te handhaven. We voegden de uitwisseling van leeropbrengsten toe en vervingen ‘acceptatie’ door het meer haalbare en concrete ‘samenwerken’. Dit leidde tot de volgende formulering:

*Werkvormen waarin docenten en leerlingen samen denken, leren en onderzoeken, dragen bij aan verdieping en verbreding van kennis en inzicht van zowel docent als leerlingen. Gezamenlijk leren en uitwisselen van leeropbrengsten bevordert bovendien bewustwording van overeenkomsten en verschillen in*

*levensbeschouwelijke ervaringen, waarden en standpunten. Het roept nieuwsgierigheid op naar de levensbeschouwing van anderen en draagt bij aan de ontwikkeling van inlevingsvermogen. Leerlingen ervaren dat samenwerken mogelijk is, ook als zij levensbeschouwelijk gezien van elkaar verschillen.*

In ronde 3 werd deze formulering door **18 docenten** onderschreven, één docent wees de formulering af, één docent vulde de vraag niet in. De docent die de vraag afwees, vond de formulering te hoog gegrepen: “Nieuwsgierigheid behoeft ontvankelijkheid en bereidheid. Dat is niet altijd aanwezig.” (Karel-Jan). De docent van wie het begrip “community of practice” afkomstig was, legde zich neer bij deze formulering:

*“Ik leg me neer bij de opmerkingen van mijn collega’s en laat mijn bezwaren en voorkeur rusten. Ik was juist wel gecharmeerd van de term “community of learners” en het concept daarachter als richtlijn voor mijn praktijk, maar goed, ik heb het niet alleen voor het zeggen.” (Mike)*

Eén docent vond de omschrijving “mooi”, maar vroeg zich af of de laatste zin wel nodig is. We besloten de formulering te handhaven, inclusief de laatste zin, omdat deze een onderscheidend aspect toevoegt.

#### **D4 Kritisch denken trainen en verdiepen**

**Tabel 5.24. A. Herkenning van kernpraktijk D4 in ronde 1**

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 16 |
| Enigszins     | 2  |
| Nee           | 0  |
| Non-respons   | 2  |

**Tabel 5.25. B. Waardering van de kernpraktijk D4 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N |
|-----------------------|---|
| Heel belangrijk       | 8 |
| Belangrijk            | 9 |
| Tamelijk belangrijk   | 0 |
| Tamelijk onbelangrijk | 0 |
| Onbelangrijk          | 0 |
| Non-respons           | 3 |

## Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Het kritisch nadenken en stellen van kritische vragen is één van de drie belangrijkste vaardigheden in het vak GL. Om te kunnen reflecteren, op jezelf en op anderen, op de samenleving, moet je kritisch zijn en verschillende perspectieven kunnen zien.” (Marjolein)*

Kanttekeningen betroffen de bereidheid en het vermogen van leerlingen om kritisch te denken:

*“Ik heb de indruk dat het leerlingen (MHV) steeds moeilijker valt de alternatieven voor eigen gedachten te waarderen. Ik probeer het nog steeds...” (Piet)*

## Titel

In ronde 1 werd als kritiekpunt verwoord dat de titel de lading niet dekte, omdat het hier zou gaan over gestructureerd denken en analyseren. Op grond hiervan besluiten we de titel als volgt bij te stellen:

*Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden trainen en verdiepen.*

In ronde 2 waren **17 docenten** het hiermee eens, drie niet. De feedback luidde dat de titel inhoudelijk wel juist is, maar nu te ingewikkeld is geformuleerd. We besloten de formulering te vereenvoudigen en het aspect ‘trainen’ te verplaatsen naar de beschrijving van het docentgedrag. De essentie van deze kernpraktijk is immers is dat docenten kritisch denken opvatten en didactisch benaderen als een te leren vaardigheid. Deze overwegingen leidden tot de volgende formulering:

*Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen.*

Instemming kreeg deze formulering van **19 docenten**, terwijl één docent de vraag onbeantwoord liet. Desalniettemin besloten we de laatste formulering nog enigszins bij te stellen, omdat de formulering achteraf gezien ambivalent was en ook leerlinggedrag in plaats van het hier bedoelde docentgedrag kon betreffen. Dit leidde tot de volgende uiteindelijke formulering:

*Leerlingen kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen.*

## Docentgedrag

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

De kritiek op deze formulering luidde dat 1. pas in de beschrijving van de concrete docentactiviteiten duidelijk wordt wat met deze kernpraktijk wordt bedoeld; 2. niet elke opvatting per se of onmiddellijk geanalyseerd dient te worden. Dit leidde tot de volgende, ingrijpende, herformulering voor ronde 2:

*Docenten laten leerlingen oefenen in denk- en argumentatiestrategieën en in het analyseren van eigen standpunten en die van anderen. Ze demonstreren hiertoe hun eigen manieren van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden en leren leerlingen hun meningen te beargumenteren en te toetsen aan kennis.*

In ronde 2 werd deze formulering door **19 docenten** onderschreven, terwijl één docent de vraag onbeantwoord liet. Op grond hiervan besloten we de formulering te handhaven en voegden we volledigheidshalve slechts het woord 'levensbeschouwelijk' toe:

*Docenten laten leerlingen oefenen in denk- en argumentatiestrategieën en in het analyseren van eigen levensbeschouwelijke standpunten en die van anderen. Ze demonstreren hiertoe hun eigen manieren van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden en leren leerlingen hun meningen te beargumenteren en te toetsen aan kennis.*

In ronde 3 kwam hierop geen feedback; de formulering werd gehandhaafd.

## Motivatie

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

De feedback omvatte de volgende punten: 1. in ons vak is ook "inleven in anderen" een middel tot kritisch denken; 2. het belang van kritisch denken is niet het kritisch

zijn als zodanig, maar het besef dat er andere perspectieven mogelijk zijn dan alleen het eigen perspectief; 3. deze praktijk dient zelfreflectie en zelfrelativering. Deze feedback leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

*Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden nodig om vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar levensbeschouwelijke inhouden en praktijken. Dit bevordert verdieping van de persoonlijke standpunten van leerlingen, vergroot hun vermogen tot zelfreflectie en zelfrelativering en draagt bij tot empathie voor en acceptatie van het perspectief van anderen.*

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze formulering, twee docenten stemden tegen. Eén van de tegenstemmers merkte op dat denken tot inzichten en conclusies leidt, niet tot empathie. Een andere docent wilde het modale werkwoord ‘kunnen’ toevoegen aan ‘kijken’.

Omdat de empathie niet zozeer volgt op het denken, maar op het vanuit meerdere perspectieven kunnen kijken, besloten we tot een kleine bijstelling. We gebruikten het woord ‘bijdragen aan’ en voegden inderdaad het werkwoord ‘kunnen’ toe. Dit leidde tot de volgende bijgestelde formulering voor ronde 3:

*Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden is nodig om vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar de inhoud en praktijken van levensbeschouwingen. Dit bevordert verdieping van de persoonlijke standpunten van leerlingen, vergroot hun vermogen tot zelfreflectie en zelfrelativering en draagt bij aan empathie voor en acceptatie van het perspectief van anderen.*

In ronde 3 stemden opnieuw **18 docenten** in met deze formulering, terwijl deze keer twee docenten de vraag niet invulden. In deze ronde werd geen feedback meer gegeven. De formulering werd gehandhaafd.

## D5 Integreren

Tabel 5.26. A. Herkenning van kernpraktijk D5 in ronde 1

| Antwoordoptie | N  |
|---------------|----|
| Ja            | 15 |
| Enigszins     | 3  |
| Nee           | 1  |
| Non-respons   | 1  |

**Tabel 5.27. B. Waardering van de kernpraktijk D5 in ronde 1**

| Antwoordoptie         | N  |
|-----------------------|----|
| Heel belangrijk       | 7  |
| Belangrijk            | 10 |
| Tamelijk belangrijk   | 2  |
| Tamelijk onbelangrijk | 0  |
| Onbelangrijk          | 0  |
| Non-respons           | 1  |

### Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

*“Het vak gaat om kennis, vaardigheden en (persoonlijke) houdingen. De eerste twee kun je beïnvloeden, de laatste ligt wat gevoeliger, omdat je zelf niet de norm bent. Het leren formuleren van het eigen standpunt, juist door inzicht gekregen te hebben in andere visies, is een belangrijk doel van het vak.” (Janjob)*

Kanttekeningen betroffen tijdgebrek of het naar eigen oordeel van de docent onvoldoende systematisch aandacht geven aan deze kernpraktijk:

*“Ik doe dat nog te weinig is mijn afzonderlijke lessen. Wel sluit ik bepaalde lesprogramma's af met evaluerende vragen die leerlingen dwingen stil te staan bij hetgeen ze hebben geleerd.” (Mike).*

Ook wordt gewezen op verschil in niveau:

*“Hier zitten wel verschillen tussen VWO, HAVO en VMBO.” (Sytse)*

### Titel

Op grond van enkele opmerkingen in de eerste ronde over het belang van toepassen van inzicht en kennis, stelden we voor ronde 2 de titel als volgt bij:

*Leerstof integreren en toepassen.*

Op deze bijstelling volgde geen feedback, waarna deze titel is gehandhaafd.

## Docentgedrag

### Oorspronkelijke formulering:

*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.*

In de feedback werd voorgesteld 1. “reflectie over stof die de ontwikkeling van leerlingen betreft” toe te voegen als middel; 2. te benadrukken dat het hier integratie van kennis en ervaring betreft; 3. toe te voegen dat leerlingen moeten leren hun mening te verwoorden. Op grond van deze feedback formuleerden we het docentgedrag voor ronde 2 als volgt:

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

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, drie waren het niet eens met de formulering en één docent vulde deze vraag niet in. De belangrijkste kritiek betrof de veelomvattendheid van de praktijk: niet alle leerstof kan immers direct worden toegepast. Op grond hiervan besloten we de formulering voor ronde 3 te vereenvoudigen en te nuanceren:

*Docenten ronden het leerproces af door leerlingen over de stof te laten reflecteren en door ervaringen, persoonlijke betekenissen of nieuwe standpunten bij de stof te laten uitwisselen. Waar mogelijk laten zij de leerlingen de leerstof op nieuwe vragen of situaties toepassen.*

In ronde 3 stemden **19 docenten** met deze formulering in, terwijl één docent de vraag niet invulde. Twee opmerkingen werden gemaakt: 1. voor deze kernpraktijk zijn digitale werkvormen geschikt waarmee leerlingen op elkaar kunnen reageren; en 2. deze kernpraktijk is afhankelijk van de leerstof. We besloten dat deze opmerkingen niet noopten tot bijstelling van de formulering.

### Motivatie

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

Deze formulering riep de volgende kritiekpunten op: 1. de kernpraktijk moet ook leiden tot het verhogen van het denkniveau van de leerlingen; 2. 'existentiële betekenis' vraagt van de docent dat hij/zij weet wat hieronder wordt verstaan; dit begrip is te hoog gegrepen. Beide kritiekpunten werden als volgt verwerkt in de bijgestelde formulering voor ronde 2:

*Door leerlingen te laten reflecteren over nieuwe levensbeschouwelijke kennis en ervaringen en deze te leren verwoorden, kunnen zij eigen meningen en hun zelfbeeld nuanceren en nieuwe vormen van gedrag ontwikkelen. Hierdoor wordt hun denkniveau op een hoger plan getild en ervaren zij dat de leerstof betekenis voor hun persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft.*

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, vier waren het hier niet mee eens. De kritiek omvatte twee punten: 1. de doelen zijn te ambitieus geacht en sluiten daardoor onvoldoende aan bij de praktijk; 2. het proces verloopt juist omgekeerd: als leerlingen betekenis ervaren, verbinden zij de stof met zichzelf en wordt hun denken op een hoger plan getild. We namen de feedback dat de formulering te ambitieus en daardoor niet realistisch ter harte en stelden de formulering voor ronde 3 als volgt bij, met gebruikmaking van een concreet voorstel van één van de docenten:

*Als leerlingen ervaren dat zij levensbeschouwelijke kennis en ervaringen kunnen integreren in hun eigen mening, zelfbeeld of gedrag en kunnen toe-passen op nieuwe situaties, leren zij inzien dat en hoe die leerstof betekenis heeft voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.*

In ronde 3 leidde dit tot instemming van **19 docenten**, één docent vulde de vraag niet in. In de feedback werd overwegend bijval genoteerd. Eén docent merkte dat de zin wel erg lang was geworden en een andere docent gaf terug: "het is goed, hoewel het soms onbewust verloopt en ambitieus blijft". De formulering werd gehandhaafd.

## 5.4 Conclusie en discussie

Het belangrijkste doel van dit Delphi-onderzoek was consensus bereiken over de formulering van een set kernpraktijken waarmee eerstegraads docenten GL proberen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Daartoe werd aan een panel van twintig docenten GL gevraagd feedback te geven op een set van elf uit onderzoek naar de praktijk van ervaren docenten GL afgeleide kernpraktijken en suggesties te formuleren voor bijstellingen en aanvullingen.

Om te beginnen werden alle elf kernpraktijken in ronde 1 door minstens vier/vijfde van de panelleden wel of enigszins herkend en als heel belangrijk,

belangrijk of tamelijk belangrijk gewaardeerd. Vier van de elf kernpraktijken, twee relationele en twee didactische, scoorden daarbij het hoogst op beide aspecten<sup>79</sup>: R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, D4 Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen, D5 Leerstof integreren en toepassen<sup>80</sup>. Alle kernpraktijken voldeden dus aan de vooraf vastgestelde Cut scores en konden gehandhaafd worden voor het vervolg van het Delphi-onderzoek.

Vrijwel volledige consensus (tenminste 95%) is bereikt over negen van de elf titels, tien beschrijvingen van het docentgedrag en zeven beschrijvingen van de motivatie. Over twee relationele kernpraktijken, R2 Moreel bewustzijn bevorderen en R5 Gemeenschap creëren en over alle didactische kernpraktijken werd tenminste 95% consensus bereikt over de formulering van alle onderdelen van de kernpraktijk. Over twee didactische kernpraktijken, D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli en D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren, werd al in ronde 2 consensus bereikt over de formulering van de volledige kernpraktijk.

De titel van kernpraktijk R6, Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze Spel, werd na de tweede ronde bijgesteld en daardoor pas in de laatste ronde ter beoordeling voorgelegd. Vijftien van de negentien docenten vonden deze bijstelling een verbetering.

De grootste verschuivingen (3 of meer) in de richting van consensus over de formulering vonden plaats bij de motivatie in R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen (15→18), de beschrijving van het docentgedrag in R2, Moreel bewustzijn bevorderen (13→18), de beschrijving van het docentgedrag in R5, Gemeenschap creëren (12→18) en de motivatie in R6, Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze Spel (13→18).

De enige afname van overeenstemming betreft de formulering van de motivatie in R4 Emotioneel en Cognitief uitdagen: terwijl de bijstelling van de beschrijving van het docentgedrag van deze kernpraktijk leidde tot consensus, nam de instemming met de formulering van de motivatie af van zeventien naar vijftien docenten.

Samenvattend: op één onderdeel na is de consensus van de docenten over de bijgestelde formuleringen van verschillende onderdelen van de kernpraktijken toegenomen tussen ronde 2 en 3. Hoewel de verschillen klein zijn, blijkt dat gemakkelijker consensus werd bereikt over de didactische kernpraktijken, dan over de relationele. Ook blijkt dat overeenstemming over de beschrijving van het docentgedrag relatief eenvoudiger werd bereikt dan over de motivatie voor dat gedrag. Het is op grond

<sup>79</sup> Vanaf hier worden de titels van de kernpraktijken gebruikt zoals die uiteindelijk na ronde 3 zijn geformuleerd.

<sup>80</sup> Voor een nadere beschouwing van deze uitkomst: zie de slotconclusies in het zesde en laatste hoofdstuk van deze studie.

van dit onderzoek niet mogelijk deze – kleine – verschillen te verklaren. Wel is het voorstelbaar, dat zowel relationele kernpraktijken als zodanig, als de motivatie voor docentgedrag van zowel relationele als didactische kernpraktijken in het algemeen persoonlijk worden opgevat. Mogelijk zijn daardoor niet alleen de onderlinge verschillen groter, maar hebben de deelnemers bij deze onderdelen ook extra naar de nuance in de formulering gezocht.

Daarmee is in drie rondes van deze Delphi-studie over het geheel genomen voldoende consensus bereikt om elf kernpraktijken te kunnen presenteren waarmee docenten GL bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen, met als kanttekening dat voor twee onderdelen van de kernpraktijken drie rondes van het Delphi-onderzoek niet voldoende bleken. Nadere doordenking is dan ook noodzakelijk voor de motivatie van kernpraktijk R3 en de titel van kernpraktijk R6.

#### 5.4.1 Discussie

In deze discussie komen aan de orde: de kracht en de beperkingen van de gevolgde methode, inclusief ervaringen van de deelnemers van het panel en de generaliseerbaarheid van de resultaten. Waar relevant stel ik daaraan gerelateerde implicaties voor nader onderzoek voor. Tenslotte noem ik enkele implicaties van dit onderzoek voor de praktijk. Op een mogelijke toepassing in de professionalisering van docenten kom ik terug in het volgende hoofdstuk.

##### ***Kracht en beperkingen en daaraan gerelateerde implicaties voor nader onderzoek***

Hierboven bleek dat de deelnemers in drie rondes grotendeels tot consensus zijn gekomen over de formulering van de kernpraktijken. Twee aspecten hebben daartoe waarschijnlijk bijgedragen: 1. de homogene samenstelling van het panel; en 2. de gedifferentieerde formulering van de kernpraktijken.

Ten eerste bestond het panel uitsluitend uit docenten GL uit het eerstegraads gebied. Hun suggesties en feedback waren gebaseerd op hun eigen onderwijspraktijk, hun persoonlijke concerns en praktijkkennis. Doordat het onderzoeksobject bestond uit kernpraktijken van hun ervaren en eveneens eerstegraads collega's, was de herkenbaarheid optimaal. Ter vergelijking: bij Fogo en Kloser (beide: 2014) bestond het panel uit docenten en academische vakdidactici en onderzoekers, waardoor de aard en inhoud van de feedback en suggesties sterk uiteen liepen en het moeilijker bleek om tot consensus te komen.

Ten tweede droeg de formulering van de kernpraktijken bij aan het bereiken van consensus: in de formulering van de kernpraktijken werd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de beschrijvingen van het docentgedrag en de motivatie voor dat gedrag. Bovendien was elke kernpraktijk voorzien van een relatief groot aantal,

in de praktijk beproefde concretisering. Ter vergelijking: bij Fogo en Kloser werd geen onderscheid gemaakt tussen docentgedrag en motivatie en ontbraken concretisering. Juist de concretisering bleken in dit onderzoek, getuige de reacties van het panel, bij te dragen aan een goed begrip van de kernpraktijken.

Een derde positief punt van dit Delphi-onderzoek is de bijdrage aan de professionalisering van de deelnemende docenten in het panel (vergelijk Hsu & Sandford (2007; zie paragraaf 5.2 punt e). Een aantal docenten liet in feedback of in begeleidende mails weten dat het Delphi-onderzoek leidde tot kritische reflectie en/ of verdieping van de eigen vakvisie en tot experimenteren met en ontwikkelen van nieuwe inzichten en didactische aanpakken. Joke verwoordde dit bijvoorbeeld als volgt in een mail na ronde 3:

*“Een interessante uitdaging om mee te werken, ondanks een volle agenda mijnerzijds. Je wordt zelf ook tot nadenken aangespoord. Kritische zelfreflectie kan geen kwaad.” (Joke)*

Uit opmerkingen van de zowel ervaren als relatief minder ervaren docenten in het Delphi-onderzoek valt af te leiden, dat zij door de kernpraktijken werden aangespoord om hun repertoire uit te breiden of te verbeteren. Toch vragen de laatsten zich een enkele keer af “hoe dat precies zou moeten” (Marjolein). Kennisname van en reflectie op kernpraktijken van andere ervaren en goede docenten kan dus bijdragen aan de professionalisering van docenten en aan de verbetering van hun praktijk. Voor het gebruik van kernpraktijken in de opleiding van studenten of beginnende docenten is echter meer nodig. Daar kom ik hieronder op terug.

De panelleden gaven in alle rondes, in de vragenlijst zelf of in begeleidende mails, ook feedback op de methodiek van het Delphi-onderzoek als zodanig. Positief gewaardeerd werden de transparantie en volledigheid in de verwerking van de feedback. Deelnemers reageerden ook positief als zij hun eigen feedback herkenden in de bijgestelde formuleringen.

Een laatste punt waaruit de kracht van dit onderzoek blijkt, is dat in de digitale uitwisseling en discussie ruimte was voor essentiële concerns van de docenten GL. Juist door de explicitering van hun concerns kregen de uitspraken van de panelleden over herkenning en waardering en hun feedback en suggesties meer gewicht. Hun uitspraken waren daadwerkelijk in de onderwijspraktijk gefundeerd, waardoor de kans dat de kernpraktijken ook voor andere docenten GL haalbaar en realistisch zijn, wordt vergroot. De genoemde concerns bleken bovendien niet uniek voor deze panelleden, maar ook aan te sluiten bij de beschrijving van de complexe context van het vak GL gebaseerd op het recente vragenlijstonderzoek onder docenten GL van Bertram-Troost & Visser (2017). Zo noemden de panelleden overeenkomstig de respondenten uit het vragenlijstonderzoek veruit het meest frequent het gebrek

aan tijd, wegens het gering aantal lessen GL op de lestabel en de te grote omvang van de klassen, en de daaruit voortvloeiende discrepantie tussen ideale en haalbare doelen. Te grote klassen bleek bijvoorbeeld een complicerende factor bij de uitvoering van Kernpraktijk R1, Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen, getuige de volgende feedback:

*“Ik ervaar het als heel moeilijk om persoonlijke aandacht te geven aan een grote groep leerlingen in klassenverband.” (Raf)*

Andere concerns die meerdere keren werden benoemd, betroffen complicerende aspecten van de doelgroep, zoals gebrek aan voorkennis, motivatie en bereidheid tot openheid en de onwil andere meningen dan de eigen serieus te nemen. Dit werd geïllustreerd door de volgende feedback bij R5, Gezamenlijkheid creëren:

*“Veel leerlingen vinden die openheid bedreigend en verschuilen zich juist in afstandelijkheid of grijpen verscheidenheid van leerlingen of openheid juist aan om hun eigen onzekerheid te verdoezelen door medeleerlingen belachelijk te maken. Als leraar ben ik dus terughoudend op dit punt, al beschouw ik deze kernpraktijk wel als een belangrijke opgave.” (Mike)*

Een ander belangrijk concern betrof de complexe context van de school, getuige de volgende feedback bij R3, De docent als significante ander:

*“Ik ben op mijn zwarte school een blanke. Ik ben “jullie” en dus een representant van de Nederlanders. Ik word zo dus gedwongen mijn verhouding tot de PVV te expliciteren. Ik realiseer me dat. Nederlanders zijn voor sommige leerlingen vreemden. Mij/ ons kunnen ze op school nog leren kennen.” (Piet)*

Een tweede aspect van deze complexiteit betrof de gevolgen van secularisering:

*“In Nederland is het geloof bijna helemaal weggewaaid. In toenemende mate vindt men religie een vreemd verschijnsel en kan men niet begrijpen waarom sommige mensen zich druk maken over het wel of niet bestaan van God.” (Peter)*

Wat de beperkingen van de gevolgde methode betreft is het eerste problematische aspect inherent aan het Delphi-onderzoek als zodanig, namelijk de relatief grote rol van de onderzoeker in de interpretatie van de feedback en de voorgestelde bijstellingen (zie ook Hsu & Sandford, 2007). Dit was hier met name merkbaar bij de analyse van de feedback bij kernpraktijk R6, oorspronkelijk getiteld ‘Serieus spel spelen’ en de daaruit afgeleide, relatief ingrijpende voorstellen voor bijstellingen. De aanleiding hiervoor was dat in de eerste ronde bleek dat de oorspronkelijke for-

mulering tot misverstanden bij sommige panelleden had geleid. Iets dergelijks was aan de orde in de derde ronde in de bijstelling van de motivatie van R4 Emotioneel en Cognitief uitdagen, zoals ook werd opgemerkt door één van de panelleden zelf.

Een ander aspect dat eveneens de relatief grote invloed van de onderzoeker betreft, hangt samen met het gebruik van digitale vragenlijsten. Bij voorbaat was bekend (Hsu & Sandford, 2007; Fogo, 2014; Kloser, 2014) dat de invloed van de onderzoeker op de interpretatie en terugkoppeling van de feedback bij een digitaal uitgevoerd Delphi-onderzoek groter is dan wanneer alle participanten fysiek aanwezig zijn in de discussie. Het risico van een digitale aanpak is dat de onderzoeker de opvattingen en reacties van de deelnemers, bewust of onbewust, kan sturen, zonder dat de participanten hier direct controle over kunnen uitoefenen. Ten tweede was bij voorbaat op grond van literatuurstudie bekend dat misverstanden of misinterpretaties van vragen of casussen de uitkomsten zouden kunnen beïnvloeden, doordat directe interactie ontbrak.

In dit onderzoek is als volgt geprobeerd om deze ongewenste invloed van de onderzoeker te beperken: ten eerste werden de bijgestelde formuleringen en de manier waarop die tot stand kwamen, zo expliciet, uitgebreid en transparant mogelijk gepresenteerd aan de deelnemers. Ten tweede werden de bijstellingen steeds besproken met de eerste promotor, voordat ze in een nieuwe versie werden voorgelegd aan de deelnemers.

Dat neemt niet weg dat misverstanden of misinterpretaties ook in dit onderzoek een rol speelden. Ondanks de toelichting bij de eerste ronde, stelden enkele deelnemers in hun feedback vragen of maakten opmerkingen die duiden op een ander perspectief op de doelen en inhoud van het onderzoek dan bedoeld was. Bijvoorbeeld de onjuiste veronderstelling dat *alle* docenten deze kernpraktijken *altijd succesvol* zouden uitvoeren. Hieruit concludeerde ik na ronde 1 dat meer inzicht in de context van het gehele onderzoek nodig was en dat het gebrek hieraan tot enkele misverstanden had geleid. Dit probleem zou in directe interactie met de panelleden waarschijnlijk veel minder een rol hebben gespeeld. Zowel in de tweede als in de derde ronde zijn daarom de doelen en status van het onderzoek opnieuw schriftelijk toegelicht. Na de eerste ronde heb ik bovendien een reactie geschreven op opmerkingen of vragen die vaak voorkwamen. Deze reactie was tevens bedoeld als verheldering van de context van het gehele onderzoek.

Een volgende beperking betreft eveneens een inherent aspect van het Delphi-onderzoek, namelijk dat ook na de derde ronde op grond van de feedback van de panelleden gemotiveerde bijstellingen zijn doorgevoerd, terwijl het panel niet meer om feedback op de finale formulering kon worden gevraagd. Hierdoor was bij bepaalde *issues* onzeker hoe de deelnemers de uiteindelijke bijstelling daarvan waardeerden (vergelijk Kloser en Fogo die ditzelfde probleem constateerden). De

uiteindelijke formulering is dus weliswaar voor het grootste deel bepaald door de deelnemers, maar de finale versie is voor rekening van de onderzoeker. In de literatuur over de methodiek van het Delphi-onderzoek zijn geen oplossingen gevonden voor dit 'probleem'<sup>81</sup>.

Twee andere beperkingen betreffen de samenstelling en de feedback van de panelleden. De homogeniteit van het panel is weliswaar een kracht, maar ook een zwakte. Mogelijk had een gemêleerd panel, van docenten samen met vakdidactici en onderzoekers, juist door een verschil in distantie tot de onderwijspraktijk, tot andere aspecten in de feedback geleid. Een vervolgonderzoek met een heterogeen panel kan hier zekerheid over geven. Ondanks de homogeniteit van het panel bleek de omvang en diepgang van hun feedback en suggesties bovendien te verschillen<sup>82</sup>. Sommige deelnemers (ongeveer 1/3) volstonden in ronde 1 met beperkte feedback en in ronde 2 en 3 met een ja of nee-antwoord, andere deelnemers motiveerden hun antwoorden in alle rondes in weinig woorden (ongeveer 1/3) de overige gaven uitgebreide en gedetailleerde feedback. Overigens was de feedback in ronde 3 over de gehele linie geringer in omvang. Dat kan uiteraard gevolg zijn van de toegekomen consensus, maar ook van vermoeidheid/ afnemende betrokkenheid, een probleem dat versterkt wordt als een Delphi-onderzoek over langere tijd wordt afgenomen, zoals hier het geval was (zie over dit probleem ook: Hsu & Sandford, 2007). Getuige begeleidende mails van panelleden vroeg het invullen van de vragenlijsten immers om een forse tijdsinvestering.

Door de onderlinge verschillen tussen de panelleden bestaat het risico dat een klein aantal deelnemers de uitkomsten relatief sterk heeft beïnvloed. Dat risico is helaas niet te voorkomen. De mogelijke invloed op het eindresultaat is in die zin beperkt doordat alle deelnemers in ronde 2 en 3 tenminste konden aangeven of ze al dan niet instemden met de voorgestelde bijstellingen in de formuleringen.

Een laatste beperking betreft de generaliseerbaarheid van de resultaten. Hoewel de consensus van het panel over het algemeen toenam en relatief groot was, kunnen de resultaten van dit Delphi-onderzoek niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar alle docenten GL en evenmin tot de praktijk van het vak als geheel. Om met het laatste te beginnen: het doel waar de kernpraktijken op gericht zijn, namelijk bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, is weliswaar een door veel docenten onderschreven en overkoepelend doel, maar niet het enige en de precieze definitie ervan is niet onomstreden. Bovendien beperkt dit onderzoek zich tot gemotiveerd pedagogisch en didactisch handelen in de les. Daardoor blijven bijvoorbeeld de selectie en didactisering van specifieke vakinhouden van

<sup>81</sup> Afgezien van een vierde ronde toevoegen, maar ook dan zullen hoogstwaarschijnlijk bepaalde issues niet opgelost kunnen worden.

<sup>82</sup> Ook dit probleem wordt door Fogo en Kloser genoemd.

het schoolvak GL die bijdragen aan het vakdoel in deze studie buiten beschouwing. In de praktijk zijn didactiek, pedagogiek en inhoud uiteraard onlosmakelijk met elkaar verbonden. Om een goed en volledig beeld van de praktijk te verkrijgen, is daarom in de toekomst onderzoek nodig naar een combinatie van kernpraktijken op de drie gebieden, vakinhoud, pedagogiek en didactiek.

Een ander punt dat de generaliseerbaarheid van de uitkomsten verhindert, is de samenstelling van het panel. Alle deelnemende docenten waren eerstegraads bevoegd en/of werkzaam in het eerstegraads gebied. In vervolgonderzoek zou de hier gepresenteerde combinatie van onderzoek onder een beperkte groep docenten en aansluitende validering door een Delphi-onderzoek onder een grotere groep docenten herhaald moeten worden met docenten GL die werkzaam zijn op de verschillende niveaus van onderwijs, gericht op verschillende vakdoelen en vakinhouden.

#### 5.4.2 Implicaties voor de praktijk van docenten

Zoals gezegd bleek uit feedback van enkele panelleden dat de doordenking van kernpraktijken, inclusief de concretisering van het docentgedrag, een positieve bijdrage leverde aan hun professionalisering. Het bleek echter dat met name de beginnende docenten in dit Delphi-onderzoek behoefte hadden aan meer uitgewerkte voorbeelden. Ik kom hier in het volgende en laatste hoofdstuk van deze studie op terug bij de bespreking van de toepassing van kernpraktijken en de hier gevolgde methodiek in de opleiding en professionalisering van docenten GL.

Een andere implicatie voor de praktijk betreft de vraag in hoeverre de elf gevonden kernpraktijken toepasbaar zijn in andere schoolvakken. Bijdragen aan identiteitsontwikkeling is immers niet het alleenrecht van docenten GL. Ik sluit me dan ook aan bij de vraag die Fogo opwerpt aan het slot van zijn artikel (p. 179), waar hij de relatie tussen didactisch en pedagogisch handelen en vakinhoud aan de orde stelt: in hoeverre delen docenten GL deze kernpraktijken met docenten van andere schoolvakken? En daarmee samenhangend: in hoeverre zijn de gevonden kernpraktijken schoolvak specifiek?

