

Handleiding

Vakleerplan

Godsdienst/Levensbeschouwing



ISBN 978-90-70724-90-0

Deze handreiking kwam tot stand onder verantwoordelijkheid van het expertisecentrum Hermes, een samenwerkingsverband van de lerarenopleidingen godsdienst/levensbeschouwing van de Christelijke Hogeschool Ede, de Cursus Godsdienstonderwijs, Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing, de Gereformeerde Hogeschool, de Hogeschool INHOLLAND, de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Christelijke Hogeschool Windesheim, en de Besturenraad, centrum voor christelijk onderwijs.

Tekst en eindredactie: drs. Marie Louise Reijn (Hogeschool INHOLLAND) en drs. Taco Visser (Besturenraad)

Beeldredactie en productiebegeleiding: Corine de Reus

Fotografie: Hollandse Hoogte

Vormgeving en druk: Ten Brink Meppel



Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Waarom een vakleerplan GL?	6
3	Relevantie	6
4	Wat houdt een vakleerplan in?	7
5	Wat is een rubric?	8
6	Welke type rubric voor het vakleerplan GL?	9
7	Rubric vakleerplan GL	10
8	Beschrijving van de vakvisie	12
9	Beschrijving van het onderwijsleerproces	16
10	Beschrijving van randvoorwaardelijke zaken	23

1

Inleiding

Vraag aan docenten waar ze het meeste plezier aan beleven en zij geven doorgaans twee antwoorden: “De omgang met leerlingen” en “Leerlingen enthousiast maken voor mijn vak”. Voor docenten godsdienst/levensbeschouwing (verder: GL) zal dit niet veel anders zijn. Ze houden veelal niet van vergaderen en het beoordelen van beleidsstukken, maar gaan het liefst met leerlingen in gesprek over de levensbeschouwelijke en religieuze dimensies van de werkelijkheid. Docenten GL willen leerlingen gevoelig maken voor zingeving, kennis laten maken met religieuze tradities en begeleiden bij hun eigen levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Een schone taak en een hele klus. Veel leerlingen, veel klassen, de week vliegt zo om. Bij tijd en wijle is het voor een docent GL echter ook van belang om van een afstand van de primaire werktak na te denken over de eigen visie op, doelstellingen met, leerinhouden van en werkwijze met het eigen vak. Enerzijds ten behoeve van de eigen reflectie als docent, anderzijds om het eigen onderwijsprogramma te kunnen verantwoorden tegenover andere onderwijsbetrokkenen: directie, collega’s, ouders, leerlingen en de inspectie. Als de docent GL deze denkoefening vervolgens aan het papier toevertrouwt, wordt er een zogenaamd vakleerplan geschreven. Met de voorliggende handleiding willen we docenten GL bij deze denk- en schrijfoefening van dienst zijn.

De handleiding vakleerplan GL is een handleiding ten behoeve van het (her)schrijven en beoordelen van het eigen vakleerplan voor het vak GL. Doel van de handleiding is om docenten GL een instrument in handen te geven om hun eigen onderwijsprogramma te beschrijven en beoordelen. Doelgroep zijn alle docenten GL in het voortgezet onderwijs (van vmbo tot en met gymnasium). Voor docenten GL die het vak in de tweede fase als examenvak geven, wordt de inhoud van deze handleiding verbonden aan de Handreiking *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (Besturenraad, 2006).¹

In de handleiding worden aan de hand van een rubric twaalf componenten en vier beoordelingsniveaus voor een vakleerplan voor het vak GL gegeven. Een rubric is een evaluatie-instrument dat meestal gebruikt wordt voor het beoordelen van (de verwerving van) competenties van leerlingen, maar een rubric kan ook dienen voor het tot stand brengen en beoordelen van een bepaalde taak of opdracht. Na een inleiding over het waarom en de relevantie van een vakleerplan GL volgt een toelichting op wat een vakleerplan en een rubric is, beide toegespitst op het vak GL. Ten slotte wordt de rubric vakleerplan GL weergegeven en in drie paragrafen uitgebreid toegelicht met als doel docenten GL een schrijfwijzer te verschaffen. We lichten in elke paragraaf enkele onderling samenhangende leerplancomponenten toe en verwijzen aan het eind van elke paragraaf naar relevante vakliteratuur.

De handleiding wordt u aangeboden door het expertisecentrum Hermes, een samenwerkingsverband van de hbo-lerarenopleidingen Theologie/Levensbeschouwing en de Besturenraad, centrum voor christelijk onderwijs. In opdracht van Hermes hebben Marie Louise Reijn (INHolland), Erik Renkema (Windesheim) en Jan Marten Praamsma (CHE) onder leiding van projectleider Taco Visser (Besturenraad) aan de handleiding gewerkt.

Als projectgroepleden hopen wij dat deze handleiding docenten GL aanzet om zelfstandig een vakleerplan te schrijven en te beoordelen. Voor docenten en secties GL die hierbij extra begeleiding wensen, zijn wij allen beschikbaar voor advies. U kunt daarvoor contact opnemen met een van ons.

Namens de projectgroep,
Marie Louise Reijn en Taco Visser

1. Zie www.besturenraad.nl/content/downloads. De Bond KBVO heeft een daarop gebaseerde handreiking (werkboek) voor katholieke scholen ontwikkeld.

2

Waarom een vakleerplan GL?

Door de confessionele oorsprong is het vak GL uniek in het voortgezet onderwijs. Het is als enige schoolvak gevrijwaard van landelijke eindtermen van overheidswege. Deze zijn er noch voor de onderbouw, noch voor het schoolexamen. Met andere woorden: docenten GL zijn vrij om het vak GL naar eigen inzichten vorm en inhoud te geven. Voor de ene docent een genade, voor de ander een last.

In het verleden hebben de confessionele onderwijsorganisaties (Besturenraad en Bond KBVO) raamleerplannen en eindtermendocumenten gepubliceerd. De meest recente documenten zijn de *Eindtermen godsdienst/levensbeschouwing tweede fase protestants-christelijk onderwijs* van de NPCS (1999), het *Raamleerplan voor het katholiek vmbo* van de NKS (2004), de Handreiking *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak*, uitgegeven door de Besturenraad (2006) en het *Werkboek Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak*, uitgegeven door de Bond KBVO (2006). Al deze documenten dienden en dienen als landelijke handreikingen voor de invulling van het vak GL. Maar ze geven uiteindelijk richtlijnen. Docenten GL blijven binnen de context van de eigen school en de eigen schoolidentiteit relatief vrij om het vak naar eigen inzichten in te richten.

Deze relatieve vrijheid van de docent GL schept echter wel een verplichting. De docent GL zal inhoud en vorm van het vak GL zelf moeten beschrijven, opdat leerlingen, ouders, schooldirectie en andere belanghebbenden (bijvoorbeeld de onderwijsinspectie) weten wat er in de lessen GL op het programma staat. Deze beschrijving heet onderwijskundig gesproken een vakleerplan. Een vakleerplan GL geeft niet alleen de gebruikte lesmethoden GL en de geplande toetsmomenten GL weer, maar het gehele onderwijsprogramma GL op een bepaalde school.

Zo gesteld is een vakleerplan per definitie ook een product van de professionele samenwerking tussen de docenten GL. Kortom, het beschrijven van het onderwijsprogramma GL is een sectieaangelegenheid. Daarom spreken we voortaan in deze handleiding van de sectie GL in plaats van de docent GL.

3

Relevantie

Waarom zou je als sectie GL moeite doen om je programma in een vakleerplan te beschrijven? Zijn een goede omgang met leerlingen en boeiend, relevant en inspirerend lesgeven niet genoeg? En komt een vakleerplan niet vrij snel in een bureaula of een sectiekast terecht? Waarom is het hebben van een vakleerplan zo belangrijk?

Wij denken dat het schrijven van een vakleerplan uiterst relevant is. De sectie verschaft zich ermee een basis waaraan te allen tijde gerefereerd kan worden. Intern is het vakleerplan een document waaraan sectieleden zich in hun samenwerking committeren, dat verder uitgebouwd kan worden als er nieuwe ontwikkelingen zijn, en dat bij sollicitaties als uitgangspunt kan dienen.

De sectie creëert met een vakleerplan verder ook draagvlak en status naar buiten toe: de schoolleiding, de collega's en de ouders. Als ouders bijvoorbeeld willen weten waarom leerlingen bepaalde opdrachten moeten doen, en op welke wijze deze beoordeeld worden, kan een verwijzing naar het vakleerplan al voldoende zijn. Of het vakleerplan kan dan als basis voor een gesprek dienen. Met andere woorden: het nadenken over en het schrijven en beoordelen van een eigen vakleerplan GL draagt bij aan de professionalisering van docenten GL en aan de verantwoording en transparantie van het vak GL.

Voor examenvaksecties is er ten slotte een extra reden om een vakleerplan te schrijven. Een recent vakleerplan is namelijk uitgangspunt voor de zogenaamde collegiale visitatie (met andere secties GL) in het kader van de borging van het examenvak GL. De Besturenraad heeft daartoe het zogeheten *Collegiale visitatiekader voor het examenvak Godsdienst/Levensbeschouwing*² ontwikkeld.

2. Zie www.besturenraad.nl/content/downloads.

4

Wat houdt een vakleerplan in?

Volgens de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), zich basierend op de curriculumtheorie van Jan van den Akker³, bevat een vakleerplan van een schoolvak of van een ander onderwijsaanbod in de school, minimaal tien componenten. Deze tien componenten zijn:

1. De visie op onderwijs: in een bepaald vak, algemeen onderwijskundig en ten aanzien van pedagogiek en burgerschapsvorming.
2. De onderwijsdoelstellingen (uitgesplitst op het niveau van kennis, vaardigheden en attituden).
3. De onderwijsleerinhouden (niet alleen op hoofdlijnen, maar ook op eindtermenniveau).
4. De onderwijsleervormen (zoals de gevolgde didactiek en de veel gebruikte werkvormen).
5. De onderwijsleermiddelen (zoals de gebruikte lesmethoden en ICT-middelen).
6. De toetsing en evaluatie van kennis, vaardigheden en attituden, en de leerlingcompetenties.
7. De rol en het competentieprofiel van de docent(e).
8. De samenwerkingsvormen in het onderwijs: met wie leren de leerlingen?
9. De leerplekken waar het onderwijs plaatsvindt: waar leren de leerlingen?
10. De beschikbare onderwijstijd.

Vanwege de bijzondere aard van het vak GL kiezen we ervoor deze tien leerplancomponenten van de SLO in de handleiding nader toe te spitsen voor het vak GL. Doordat het vak bijvoorbeeld een nauwe relatie met de schoolidentiteit heeft en omdat de relatie tussen het vak GL en de onderwijskundige en pedagogische visie van de school extra aandacht verdient, is de eerste component verdeeld in vier componenten. De toetsing van kennis, vaardigheden en attituden hebben we verder onderscheiden van de evaluatie van het onderwijs GL; evaluatie is gespecificeerd tot de

3. Akker, J.J.H. van den. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In: Akker, J.J.H. van den, Kuiper, W. & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

component 'leerling-feedback'. Ten slotte zijn drie 'restcomponenten' samengevoegd tot één component 'organisatie'. Zodoende komen wij op twaalf leerplancomponenten voor het vak GL:

1. Visie op het vak GL
2. Visie op het vak GL gerelateerd aan de schoolidentiteit
3. Visie op het vak GL gerelateerd aan de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming
4. Vak en sectie GL in de school
5. Doelstellingen vak GL
6. Leerinhouden vak GL
7. Leervormen vak GL
8. Leermiddelen en faciliteiten GL
9. Toetsing vak GL en leerlingcompetenties GL
10. Organisatie leerlingfeedback GL
11. Rol en competenties van de docent GL
12. Organisatie GL (leerplekken, mate van samenwerking van de leerlingen en beschikbare tijd).

Met andere woorden, in deze handleiding beschrijven wij een rubric voor het vakleerplan GL aan de hand van bovengestane twaalf leerplancomponenten. De componenten zijn na zorgvuldige afweging en een veldraadpleging gekozen. Iedere sectie GL is echter vrij om vanwege haar moverende redenen eigen toevoegingen en nuanceringen aan te brengen.

We geven de rubric vakleerplan GL in paragraaf 7 integraal weer en lichten deze in drie daaropvolgende paragrafen uitgebreid toe met als doel de sectie GL een schrijfwijzer te verschaffen. We lichten in elk van deze drie paragrafen enkele onderling samenhangende componenten toe en verwijzen erin naar relevante vakliteratuur. De literatuurlijst is bedoeld als opstap ter verdieping en beoogt niet volledig te zijn. Ook in het gebruik van vakliteratuur zal de sectie GL haar eigen keuzen moeten maken.

Maar eerst lichten we in de volgende twee paragrafen toe wat een rubric is en wat het specifieke karakter van de rubric vakleerplan GL is.

5

Wat is een rubric?

Heidi Goodrich Andrade, Amerikaans rubric-expert, definieert een rubric als volgt: “a scoring tool that lists the criteria for a piece of work or ‘what counts.’”⁴ Een rubric is dus allereerst een evaluatie-instrument met meerdere criteria. Kenmerkend voor een rubric is verder dat er per evaluatie-criterium ook meerdere, meestal vier, gradueel oplopende kwaliteitsniveaus beschreven worden. Op deze wijze wordt, letterlijk al *rubricerend*, inzichtelijk gemaakt welk kwaliteitsniveau per beoordelingscriterium mogelijk is. Tegelijk wordt ook duidelijk hoeveel en welke normativiteit een rubric kent. Rubrics kennen normatieve termen voor de gehanteerde kwaliteitsniveaus. In een gebruikelijke indeling is niveau één dat van een beginner, niveau twee dat van ‘in ontwikkeling’, niveau drie dat van competentie en niveau vier dat van een expert.

Een rubric wordt ten slotte, zoals in de inleiding is gezegd, veel gebruikt voor het beoordelen van (de verwerving van) competenties van lerenden. Zo wordt in lerarenopleidingen onder andere met rubrics gewerkt. In figuur 1 wordt daarvan een voorbeeld⁵ gegeven. Ten aanzien van het vakdidactisch criterium ‘ontwerpen van leeractiviteiten’ wordt in deze (deel)rubric de gewenste vakdidactische ontwikkeling van universitaire leraren-in-opleiding beschreven door in vier kwaliteitsniveaus allerlei steeds complexer wordende gedragsindicatoren te beschrijven. Het is een goed voorbeeld van hoe een rubric bedoeld is.

	Beginnend (niveau 1)	In ontwikkeling (niveau 2)	Competent (niveau 3)	Expert (niveau 4)
Ontwerpen van leeractiviteiten	De activiteiten in de methode worden uitgevoerd. Hierbij worden vrijwel alleen aanbiedende werkvormen gebruikt. De lesontwerpen zijn bedoeld voor de klas als geheel. De docent ondersteunt leerlingen met behulp van standaard-oefeningen.	De docent is in staat zelf leeractiviteiten te bedenken, gekoppeld aan zelf gestelde doelen. Zij gebruikt afwisselend aanbiedende en activerende werkvormen en zoekt naar oplossingen voor de verschillen tussen leerlingen. Hiervoor gebruikt zij toegesneden bijspijkeractiviteiten. De docent is in staat om de leeropbrengst aan het einde van de les te achterhalen.	De docent beargumenteert de keuze van leeractiviteiten en relateert deze aan de gewenste leeropbrengst. Zij gebruikt aanbiedende en activerende werkvormen en is in staat deze zelf te ontwikkelen. De docent houdt rekening met verschillen tussen leerlingen. Zij kiest toegesneden bijspijkeractiviteiten en verrijkingsoefeningen.	Leeractiviteiten worden gekozen en ontworpen op weloverwogen gronden en zijn steeds duidelijk gerelateerd aan de gestelde doelen. De docent achterhaalt stelselmatig de leeropbrengst en gebruikt een rijke verscheidenheid aan aanbiedende en activerende werkvormen. Zij laat leerlingen zoveel mogelijk op eigen niveau werken en kiest voor hen gepaste bijspijkeractiviteiten en verrijkingsoefeningen.

Figuur 1. Deelrubric met betrekking tot de gewenste vakdidactische ontwikkeling van leraren-in-opleiding.

4. Rubistar. “What is a Rubric?”, <http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=WhatIs&module=Rubistar>, geraadpleegd op 20 november 2009.

5. Bron: Projectgroep Beoordeling, IVLOS Universiteit Utrecht, december 2009.

6

Welk type rubric voor het vakleerplan GL?

Wij geven in deze handleiding geen rubric voor het beoordelen van (de verwerving van) de competenties van lerenden. De rubric vakleerplan GL gaat over het beoordelen van een taak, in dit geval het beoordelen van het niveau van de beschreven inhoud van een vakleerplan GL. Dit is echter niet de enige functie van de rubric vakleerplan GL. Deze rubric heeft ook een ontwikkelingsfunctie, een functie die rubrics in lerarenopleidingen ook hebben. De rubric vakleerplan GL zal als ontwikkelingsinstrument fungeren voor secties die een vakleerplan GL willen gaan schrijven en als beoordelingsinstrument voor secties die willen onderzoeken hoe compleet hun vakleerplan GL is.

Een groot verschil met rubrics van lerarenopleidingen is daarmee dat wij de kwaliteitsniveaus in de rubric vakleerplan GL niet beschrijven aan de hand van gedragsindicatoren. De rubric vakleerplan GL is bedoeld om het niveau te beoordelen waarop het onderwijsprogramma GL is beschreven in een vakleerplan GL. Met deze rubric wordt dus niet naar docentcompetenties gekeken.

Een overeenkomst met rubrics van lerarenopleidingen is dat wij de rubric vakleerplan GL ook in vier kwaliteitsniveaus verdelen. Bovendien hebben ook wij deze niveaus nader bepaald en van een normerende benaming voorzien.

Onze benaming van de kwaliteitsniveaus is echter vooral op ontwikkeling gericht. Het normatief beoordelende karakter willen wij tot een minimum beperken, hoewel we beseffen dat er altijd een appel uitgaat van een graduele schaal.

De kwaliteitsniveaus voor de rubric vakleerplan GL hebben we deze benamingen meegegeven:

Niveau 1 = Algemeen beschreven: een component is in algemene termen beschreven.

Niveau 2 = Systematisch beschreven: een component is een systematisch en consistent geheel.

Niveau 3 = Motiverend beschreven: een component wordt ook godsdienstpedagogisch gemotiveerd.

Niveau 4 = Positioneel beschreven: de eigen (godsdienstpedagogische) motivatie wordt bovendien gepositioneerd tussen de verschillende opvattingen in de godsdienstpedagogiek.

In figuur 2 is te zien hoe deze kwaliteitsniveaus er in rubricvorm uitzien.

Onze bedoeling is dat elke sectie GL zelf kiest op welk kwaliteitsniveau zij het eigen vakleerplan GL beschrijft. Ook kan de sectie kiezen om diverse componenten van het vakleerplan binnen verschillende kwaliteitsniveaus te beschrijven. Dit al naar gelang de eigen wensen, ambities en de schoolcontext van de sectie. De kwaliteitsniveaus drie en vier zijn uitdrukkelijk bedoeld voor de ambitieuze en studieuze sectie en zullen in de lerarenopleidingen dienen als richtlijnen voor onderzoek en verdieping.

Voor de secties GL die een vakleerplan schrijven voor het examenvak GL geldt ten slotte wel een minimumvereiste. Examenvaksecties zullen hun vakleerplan op niveau twee moeten beschrijven.

Vakleerplancomponenten	Algemeen beschreven	Systematisch beschreven	Motiverend beschreven	Positionerend beschreven
Component 1
Component 2

Figuur 2. Voorbeeld van de vorm van de rubric vakleerplan GL.

7

Rubric vakleerplan GL

In deze paragraaf geven wij de rubric vakleerplan GL weer aan de hand waarvan een sectie GL haar vakleerplan kan beschrijven en beoordelen. De rubric gaat uit van twaalf leerplancomponenten die gebaseerd zijn op tien algemene leerplancomponenten ontwikkeld door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Het SLO-model is nader toegespitst op de aard van het vak GL.

Van een sectie GL mag worden verwacht dat er een vakleerplan is of geschreven wordt waarin onderstaande vakleerplancomponenten (verticaal) een plek hebben of krijgen. Het kwaliteitsniveau van het vakleerplan (horizontaal) bepaalt de sectie zelf. De rubric vakleerplan GL kent vier kwaliteitsniveaus: 1) algemeen, 2) systematisch, 3) motiverend, 4) positionerend beschreven. Niveau twee is een minimumvereiste voor een vakleerplan van het examenvak GL.

1. Secties die een vakleerplan schrijven voor het examenvak GL voegen voor de eerste vier componenten bij niveau twee in: "en relateert de vakvisie aan de acht 'piketplaatjes' van de Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak, zoals die geformuleerd zijn op pagina 7 van de Handreiking en verder uitgewerkt worden in de Handreiking".
2. Idem voor component vijf: "en relateert de vakdoelstellingen aan het viervoudige 'doel' van de Handreiking, zoals dat geformuleerd is op pagina 7 ervan en verder wordt uitgewerkt."
3. Idem voor component zes: "en relateert de leerinhouden aan de zes 'domeinen' van de Handreiking, zoals die geformuleerd zijn op pagina 7 ervan en verder wordt uitgewerkt."
4. Idem voor component zeven: "en relateert de leervormen aan de vijf 'basishandelingen' van de Handreiking, zoals die geformuleerd zijn op pagina 7 ervan en verder worden uitgewerkt."
5. Idem voor component negen: "en relateert de leerlingcompetenties aan de zeven leerlingcompetenties van de Handreiking, zoals die geformuleerd zijn op pagina 7 ervan en verder worden uitgewerkt."
6. Idem voor component dertien: "en relateert de zelf geformuleerde docentcompetenties aan die van de Handreiking, zoals die geformuleerd worden op de pagina's 26, 27 en 28 ervan."

Vakleerplancomponenten	Algemeen beschreven
1. Visie op het vak¹	De sectie beschrijft in algemene terminologie wat de visie op het vak inhoudt, maar begrippen als godsdienst/levensbeschouwing en de godsdienstig/levensbeschouwelijke belevingswereld van jongeren zijn onhelder gedefinieerd.
2. Visie op het vak gerelateerd aan de schoolidentiteit	De sectie legt een algemene relatie met de schoolcontext (identiteit, populatie, niveau).
3. Visie op het vak gerelateerd aan de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming	De sectie beschrijft de relatie tussen de vakvisie en de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming in algemene termen, waarbij onduidelijk is wie deze relatie zo ziet (de school of de sectie).
4. Vak en sectie GL in de school	De sectie beschrijft geen vakeigen bijdragen aan algemene schoolactiviteiten (bijdrage is niet structureel).
5. Doelstellingen vak²	De sectie beschrijft haar vakdoelstellingen zeer algemeen.
6. Leerinhouden vak³	De sectie beschrijft de leerinhouden zeer algemeen en niet in leerstofaanbod, noch op eindtermenniveau van leerlingcompetenties.
7. Leervormen vak⁴	De sectie beschrijft haar leer- en werkvormen algemeen (mix van algemene en vakdidactiek).
8. Leermiddelen en faciliteiten	De sectie beschrijft de gehanteerde lesmethoden, maar zegt weinig over andere leerfaciliteiten.
9. Toetsing vak en leerlingcompetenties⁵	De sectie beschrijft de toetsen en toetsvormen, maar geeft geen toetsdoelen, toetsinhouden, toets- en beoordelingscriteria, noch de te behalen leerlingcompetenties.
10. Organisatie leerlingfeedback	De sectie beschrijft geen feedbackmogelijkheden.
11. Rol en competenties van de docent GL⁶	De sectie beschrijft de zeven SBL-competenties, maar spijst ze niet toe op de docentcompetenties GL en zegt niets over de wijze waarop de docentcompetenties verder ontwikkeld worden.
12. Organisatie GL – leerplekken, mate van samenwerking van leerlingen en beschikbare tijd	De sectie beschrijft globaal waar leerlingen leren, met wie zij leren, evenals het aantal lessen per week per jaarlaag.

Systematisch beschreven	Motiverend beschreven	Positionerend beschreven
De sectie beschrijft haar visie op het vak met gebruik van godsdienstpedagogische termen en definieert de begrippen godsdienst/levensbeschouwing en de godsdienstig/levensbeschouwelijke belevingswereld van jongeren helder.	De sectie motiveert haar visie ook ten aanzien van een godsdienstpedagogisch model en geeft aan wat godsdienst/levensbeschouwing en de godsdienstig/levensbeschouwelijke belevingswereld van jongeren daarin betekenen.	De sectie relateert haar motivatie bovendien aan meerdere godsdienstpedagogische modellen en vakinhoudelijke discussies over godsdienst/levensbeschouwing en de godsdienstig/levensbeschouwelijke belevingswereld van jongeren.
De sectie legt een specifieke relatie met de schoolcontext, waarin ruimte is voor convergentie en divergentie.	De sectie motiveert de relatie met de schoolcontext, convergerend of divergerend, ook vanuit haar schoolgebonden visie op het vak.	De sectie relateert haar motivatie bovendien aan diverse godsdienstpedagogische theorieën, schoolidentiteitsopvattingen en -ontwikkelingen.
De sectie legt een specifieke relatie tussen de vakvisie en de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming, met aandacht voor de sectie- en schoolvisie, waarin bij beide ruimte is voor convergentie en divergentie.	De sectie motiveert ook de relatie tussen de vakvisie en de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming (van sectie en school), convergerend of divergerend.	De sectie relateert haar motivatie voor de relatie tussen de vakvisie en de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming bovendien aan meerdere modellen van onderwijs, (godsdienst)pedagogiek en burgerschap.
De sectie beschrijft vakeigen bijdragen aan algemene schoolactiviteiten, zoals vieringen, vakoverstijgende projecten, acties, debatten, counseling, stiltecentrum, enzovoorts.	De sectie motiveert haar vakeigen bijdragen aan algemene schoolactiviteiten ook vanuit haar vakdoelstellingen en haar visie op vak, onderwijs, (godsdienst)pedagogiek en burgerschapsvorming.	De sectie vertaalt bovendien, en vanuit haar motivatie, actuele maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken, die de school aangaan, op godsdienstpedagogische wijze in algemene schoolactiviteiten.
De sectie beschrijft haar vakdoelstellingen specifiek in kennis-, vaardigheden- en attitudedoelen.	De sectie motiveert de keuze voor haar doelstellingen ook vanuit haar visie op het vak, (godsdienst)pedagogiek en onderwijs.	De sectie positioneert haar motivatie ten aanzien van haar doelstellingenkeuze bovendien ten aanzien van meerdere visies op het vak, (godsdienst)pedagogiek en onderwijs.
De sectie beschrijft de leerinhouden nauwkeurig in leerstofaanbod of eindtermenniveau van leerlingcompetenties, en groepeerde leerinhouden systematisch.	De sectie motiveert haar keuze voor de leerinhouden of leerlingcompetenties ook vanuit haar kennis-, vaardigheden en attitudedoelen en haar godsdienstpedagogische visie.	De sectie positioneert haar motivatie ten aanzien van de keuze voor leerinhouden bovendien ten opzichte van meerdere visies op het vak, (godsdienst)pedagogiek en onderwijs.
De sectie beschrijft haar leer- en werkvormen vakdidactisch, evenals haar vakdidactische visie, en relateert haar vakdidactiek aan algemene didactiek.	De sectie motiveert haar visie op vakdidactiek en vakdidactische leer- en werkvormen ook vanuit haar vakvisie en vakdoelstellingen.	De sectie positioneert haar motivatie voor haar vakdidactische visie bovendien ten aanzien van meerdere vakdidactische modellen, vakvisies en vakdoelstellingen.
De sectie beschrijft het complete lesmateriaal, de buitenschoolse activiteiten, de leerfaciliteiten in de school en vaklokalen (bibliotheek, ICT), en het sectiebudget.	De sectie motiveert haar keuze voor leermiddelen, buitenschoolse activiteiten, gebruik van faciliteiten en sectiebudget ook vanuit haar eigen vakvisie en vakdoelstellingen.	De sectie positioneert haar motivatie voor de leermiddelen en faciliteiten bovendien ten aanzien van meerdere vakdidactische modellen en is innovatief in het gebruik van ICT-faciliteiten.
De sectie beschrijft toetsvormen en toetsdoelen nauwkeurig, evenals de toetsinhouden, op het niveau van kennis, vaardigheden en attitudes, samen met de toets- en beoordelingscriteria en de te behalen leerlingcompetenties.	De sectie motiveert haar keuze voor toetsing en leerlingcompetenties ook vanuit haar vakvisie en vakdoelstellingen, evenals vanuit een onderwijskundige taxonomie, en past haar toetsingsvormen en toetsingsinhouden na evaluatie aan.	De sectie positioneert haar motivatie bovendien ten aanzien van meerdere (vak)-didactische modellen en taxonomieën en maakt haar beoordelingscriteria vooraf inzichtelijk aan leerlingen (bijvoorbeeld door middel van een rubric).
De sectie beschrijft de feedbackmogelijkheden van leerlingen ten aanzien van het programma en het functioneren van de docenten GL, zoals enquêtes en/of evaluatievragen in toetsen en lessen.	De sectie motiveert de feedbackmogelijkheden ook vanuit haar eigen visie op (vak)onderwijs en pedagogiek.	De sectie weet de feedbackmogelijkheden bovendien te positioneren ten aanzien van meerdere vormen van feedback en meerdere opvattingen over (vak)onderwijs en pedagogiek.
De sectie beschrijft, gebruikmakend van de zeven SBL-competenties en de beroepsstandaarden van de VDLG, wat volgens haar specifieke docentcompetenties GL zijn en geeft aan hoe die competenties verder ontwikkeld worden.	De sectie motiveert haar competentiebeschrijvingen ook vanuit een visie op competentiegericht leren, godsdienstpedagogiek en motiveert haar keuzen voor de eigen competentieontwikkeling.	De sectie positioneert haar motivatie ten aanzien van de competentiebeschrijvingen en de competentieontwikkeling bovendien ten aanzien van meerdere onderwijskundige en (godsdienst)pedagogische theorieën en opvattingen.
De sectie geeft een beschrijving van de leerplekken van leerlingen en hun samenwerkingsvormen, en legt een relatie tussen het aantal lessen per week per jaarlaag en het aantal studielasturen voor leerlingen.	De sectie motiveert de keuze voor de leerplekken van leerlingen, hun samenwerkingsvormen en de relatie tussen lessen en studiebelasting ook, en voert beleid om leerlingen te wijzen op de studietijdbelasting van opdrachten en toetsen, zodat leerlingen zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren studeren.	De sectie weet haar motivatie bovendien te positioneren ten aanzien van meerdere onderwijskundige en (godsdienst)pedagogische theorieën en opvattingen, en motiveert haar keuze voor studietijdbelasting vanuit de eigen visie, doelen, leerinhouden, -vormen en toetsing.

8

Beschrijving van de vakvisie

Toelichting bij vier onderling samenhangende componenten

Inleiding

In deze paragraaf geven wij een toelichting op de eerste vier 'macrocomponenten'. Deze vier componenten geven de visie van de sectie op het vak GL weer en de relatie tussen die vakvisie en de levensbeschouwelijke, onderwijskundige en pedagogische schoolcontext waarin het vak GL gegeven wordt. De visie op het vak wordt op deze wijze vertaald naar de concrete schoolsituatie.

De invulling van deze 'macrocomponenten' zal doorgaans het resultaat zijn van veel discussie en overleg. Wat zijn de opvattingen in de sectie ten aanzien van het vak en ten aanzien van de relatie van het vak met de school en de schoolidentiteit? Welke achterliggende godsdienstpedagogische concepten hangen de sectieleden aan? Wat zijn de persoonlijke theologische uitgangspunten? Hoe verhouden de godsdienstpedagogische ideeën van de sectie zich tot de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming? Hoe denken de sectieleden over de rol van de sectie binnen de school?

Het poldermodel kan hierbij helpen. De sectie kan een globaal godsdienstpedagogisch concept adopteren als fundament van waaruit ze het vak verder vormgeeft. Hierdoor ontstaat ruimte voor individuele accenten in de uitvoering. Bovendien kan de sectie van daaruit bekijken hoeveel en welke activiteiten zij gezamenlijk wil ondernemen in de school, en vanuit welke motieven.

Het vakleerplan van de sectie GL, en dan vooral dit eerste deel waarin de grondhouding ten opzichte van het vak en ten opzichte van de relatie van het vak met de school in alle afgewogenheid beschreven wordt, hoeft niet door iedereen in de school onderschreven te worden. De theologische en levensbeschouwelijke visie op de vorming van jongeren,

gedacht vanuit het vak GL en de visies van sectieleden, mag binnen de school dienst doen als bron van bezinning en discussie.

Samenhang

In de eerste vier componenten zit een ontwikkelingslijn van de theorie naar de praktijk. Bij de eerste component beschrijft de sectie haar visie op basis van de professionele en persoonlijke keuzen van de sectieleden en de daarbij aansluitende godsdienstpedagogische positionering binnen het vak GL. Deze visie zal de sectie moeten onderbouwen aan de hand van vakliteratuur. Hieruit blijkt met welke vakinhoudelijke concepten de sectieleden affiniteit hebben en waarom.

Bij de tweede component geeft de sectie aan op welke wijze en in welke mate haar vakvisie gerelateerd is aan de formele en informele identiteit van de school. Veelal zal de informele schoolidentiteit, mede bepaald door de feitelijke schoolpopulatie, de schoolsoort en de regionale situering, de formele identiteit beïnvloeden. Al deze factoren zal de sectie bij de vertaalslag van haar vakvisie naar de concrete schoolsituatie dus mee moeten nemen. Als de sectie bijvoorbeeld in een overwegend multiculturele school voor de vaknaam godsdienst kiest, dan zal zij die naamskeuze en de onderliggende vakvisie bij deze component moeten toelichten.

Bij de derde component zal de sectie zichtbaar moeten maken op welke specifieke wijze volgens haar het vak GL bijdraagt aan het 'mission statement' van de school. Aan de hand van vakliteratuur kan de sectie verduidelijken op welke wijze leerlingen binnen het vak GL leren en pedagogisch gevormd worden. De pedagogische opdracht reikt tegenwoordig echter verder dan de muren van de school. De sectie zal dus ook de eigen positie ten aanzien van burgerschapsvorming, en haar bijdragen daaraan, moeten beschrijven.

Op basis van wat de sectie GL bij de tweede en derde component beschrijft, kan de sectie bij de vierde component wijzen op de 'bijzondere' bijdragen van de sectie aan algemene schoolactiviteiten. Hierbij zal de sectie ook aan moeten geven wat het eigene is van deze vakspecifieke bijdrage en waar dat eigene dan uit blijkt. Wat is de meerwaarde van de bijdrage van GL aan een schoolbrede activiteit? Welke specifieke bijdrage leveren docenten GL bijvoorbeeld aan onderwijsprojecten waarin sociale actie centraal staat, wat andere docenten niet kunnen, willen of ambiëren? In hoeverre organiseert de sectie GL de kerst- en paasvieringen?

Maar ook: hoe worden leerlingen levensbeschouwelijk begeleid in vakoverstijgende projecten? Welke rol heeft levensbeschouwelijk leren in het leergebied *Mens en Maatschappij* en welke functie heeft de sectie GL hierbij?

Bij deze component kan de sectie ook bijdragen beschrijven die zij zelf voorstelt en initieert. Op basis bijvoorbeeld van de eigen visie op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren, de visie op hun sociaal-maatschappelijke vorming en op de taak van de school hierin, kan de sectie allerlei vakspecifieke schoolactiviteiten voorstellen, zoals kloosterweekeinden, Taizéreizen, barmhartigheidsprojecten en vakoverstijgende themaprojecten.

Bovendien kan de sectie ook plannen en activiteiten ontwerpen die gericht zijn op uitwisseling en bezinning met collega's in de school, bijvoorbeeld in teamverband. Zelfs schoolbrede bezinnende activiteiten, met ouders en andere betrokkenen, behoren tot de mogelijkheden.

De sectie kan de eigen vakdeskundigheid ten slotte ook aanbieden ten behoeve van studiedagen over (de vormgeving van) de identiteit van de school, omgang met rouw in de school, of actuele mondiale en existentiële vraagstukken. Op deze manier toont de sectie GL de eigen bekwaamheid en maatschappijbetrokkenheid vanuit het hart van het eigen vakgebied.

Werkwijze

Hieronder volgt voor de eerste vier componenten telkens een toelichting per component, voorzien van enkele aandachtspunten voor het beschrijven van de desbetreffende component in het vakleerplan. Hiermee willen we de sectie GL een schrijfwijzer bieden om zelfstandig het godsdienstpedagogische fundament van het vakleerplan te beschrijven. De diverse aandachtspunten bieden de sectie ten slotte voldoende keuzemogelijkheden.

Component 1: Visie op het vak

Toelichting

De sectie zal in de beschrijving van de visie op het vak GL primair aandacht moeten hebben voor de levensbeschouwelijke belevingswereld en de identiteitsontwikkeling van hedendaagse jongeren in een postmoderne, multiculturele en multireligieuze samenleving.

Verder zal de beschreven vakvisie blijk moeten geven van de opvattingen van de sectie over de (on)mogelijkheden van daadwerkelijke levensbeschouwelijke en/of religieuze *vorming* van jongeren. Hierbij speelt de visie op de identiteitsontwikkeling van leerlingen wederom een belangrijke rol.

De sectie zal de vakvisie ten slotte moeten beschrijven in godsdienstpedagogische termen en concepten. Welke godsdienstpedagogische positie neemt de sectie in? Vanuit welk concept wil zij de doelen voor het vak realiseren en het vak vormgeven? Het is aan te bevelen deze beschrijving te onderbouwen aan de hand van recente vakliteratuur.

Aandachtspunten

- De sectie zal aandacht moeten hebben voor de cognitieve, psychosociale en levensbeschouwelijke ontwikkeling van 12- tot 18-jarigen (jeugdculturen, ik-identiteit, puberproblemen). Gebaseerd op recente onderzoeken naar de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit en de eigen zingevingsvragen van hedendaagse jongeren kan de sectie een schets geven van een vakvisie die toegesneden is op hedendaagse jongeren. Aandacht voor de actuele Nederlandse context (multiculturaliteit en secularisatie) en voor moderne vindplaatsen van zingeving, zoals sociale media, wordt hierbij noodzakelijk geacht.
- In de vakvisie zal de sectie de plaats en relevantie van geloofstradities en levensbeschouwelijke onderwerpen moeten beschrijven, maar nog steeds in relatie tot de hedendaagse context waarin de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen plaatsvindt. Een belangrijk en recent onderzoek is het REDCo-onderzoek van 2006-2009 naar de plaats, rol en functie van religie en levensbeschouwing in het onderwijs in verschillende Europese landen, waaronder Nederland.⁶
- De beschreven vakvisie moet zich kunnen verhouden tot godsdienstpedagogische modellen in Nederland en België, en – voor wie verder wil kijken – Duitsland en Engeland. Enkele namen van relevante godsdienstpedagogen zijn hierbij: Bakker, Roebben, Miedema, Hermans, Geurts, Pollefeyt, Nipkow, Lämmerman, Ziebertz, Heimbrock, Grimmit en Jackson.

Component 2: Visie op het vak gerelateerd aan de schoolidentiteit

Toelichting

Bij deze component zal de sectie een relatie moeten leggen tussen de eigen vakvisie en de specifieke schoolsituatie.

6. REDCo: *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of conflict in transformation societies of European countries*; zie ook: Ter Avest en Bertram-Troost, 2009.

Bij dat laatste valt te denken aan regionale context, leerlingenpopulatie en onderwijssoort, maar met name aan de formele en informele (levensbeschouwelijke) schoolidentiteit. Met dit laatste onderscheid doelen we op het verschil tussen de statutaire levensbeschouwelijke schoolidentiteit ('in theorie') en de concrete schoolidentiteit in de huidige context ('in de praktijk').

Aandachtspunten

- Verwerk bij de beschrijving van de relatie tussen de eigen vakvisie en de concrete (levensbeschouwelijke) identiteit van de school de volgende vragen:
 - In hoeverre is er samenhang (convergentie) tussen de vakvisie en de bijzondere schoolidentiteit van de school?
 - In hoeverre en hoe vanzelfsprekend geeft de sectie vorm en inhoud aan schoolvieringen?
 - In hoeverre kiest de sectie ervoor een luis in de pels van de school(identiteit) te zijn (en dus voor divergentie)?
 - Welke onderbouwing geeft de sectie voor haar keuze ten aanzien van de schoolidentiteit?
- Ten aanzien van een mogelijk dilemma tussen de christelijke schoolidentiteit en de eigen levensbeschouwelijke positie van de docent GL enerzijds, en de geseculariseerde, postmoderne leerlingenpopulatie anderzijds, verwijzen we graag naar Chris Hermans, die hiervoor enkele bruikbare modellen heeft beschreven: monoreligieuze vorming, multireligieuze vorming, interreligieuze vorming. (Hermans, 2007).
- Enkele interessante voorbeelden van modellen ten aanzien van de schoolidentiteit, zoals de school als Schuilkamer, Ontmoetingscentrum, Actiecentrum of Oase, zijn te vinden bij Ter Horst (Ter Horst, 2008).

Component 3: Visie op het vak gerelateerd aan de schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming

Toelichting

De sectie GL kan ten aanzien van de algemene schoolvisie op onderwijs, pedagogiek en burgerschapsvorming bepaalde eigen accenten leggen en dus vanuit de eigen vakvisie voor een specifieke invulling van de algemene schoolvisie zorgen. Vanuit de vakvisie 'verbijzondert' de sectie zodoende de onderwijs- en pedagogische doelen van de school. De

sectie zou bijvoorbeeld vanuit de godsdienstpedagogiek de meerwaarde van levensbeschouwelijke en morele vorming kunnen bepleiten. Met andere woorden: bij deze component verantwoordt de sectie het vak GL ten opzichte van de algemene doelstellingen van de school, vaak vormgegeven in het 'mission statement'.

De beschrijving van de vakvisie ten aanzien van dit 'mission statement' hoeft overigens niet automatisch ermee samen te vallen, oftewel te convergeren. De sectie kan ook voor een divergerende positie kiezen, omdat zij vindt dat het vak GL iets anders te bieden heeft dan in het 'mission statement' beschreven staat en in het overige schoolcurriculum aan bod komt. Met behulp van bijvoorbeeld het begrip 'zinontdekkend leren', zoals dat godsdienstpedagogisch is uitgewerkt door Bert Roebben (Roebben, 2007), kan een sectie in een school die focust op kennisoverdracht zeer duidelijk de persoonsvorming van leerlingen centraal stellen als tegenhanger van de kennisgerichte visie van de school. Of zij kiest ervoor een eigen invulling te geven aan het concept 'participerend leren', zoals Chris Hermans (Hermans, 2001) dat heeft beschreven, en dat ontwikkelingsgericht, sociaal, bemiddelend en betekenisvol leren bij leerlingen beoogt te creëren.

Aandachtspunten

- Beschrijf bij deze component eerst de relatie tussen de onderwijskundige en pedagogische visie zoals die tot uitdrukking komt in het vak GL en de onderwijskundige en pedagogische visie zoals de school voorstaat. Wat is hierbij de gewenste situatie? Wat is haalbaar?
- Beschrijf daarna de relatie tussen de doelen voor en inhouden van het vak GL en de doelen voor en inhouden van burgerschapsvorming die de school heeft samengesteld. Let hierbij enerzijds op de afbakening tussen het vak GL en de wijze waarop de school burgerschapsvorming vormgeeft. Denk anderzijds aan de specifiek levensbeschouwelijke bijdrage die het vak GL aan de burgerschapsvorming van leerlingen kan leveren. Zie voor die specifieke bijdrage de brochure *Burgerschapsvorming in het vmbo* (Boersma & Visser, 2009).
- Recent aandachtspunt bij deze component is de relatie van het vak GL met vakoverstijgende projecten en opdrachten en met het leergebied *Mens en Maatschappij*. Een aantal scholen kiest de laatste jaren voor een vernieuwende didactiek in de hele school of in delen van de school. Zo wordt inmiddels in ruim twintig procent van de vmbo-scholen in de onderbouw in leergebieden

gewerkt. Bij havo- en vwo-scholen is dit minder het geval, maar daar wordt geregeld in speciale projectweken aan vakoverstijgende projecten gewerkt. Het is van belang dat de sectie nadenkt over de rol en bijdrage die de sectie en het vak GL kunnen hebben in vakoverstijgende projecten en in de leergebieden (doorgaans het leergebied *Mens en Maatschappij*).

Component 4: Vak en sectie GL in de school

Toelichting

Bij deze component zal de sectie de concrete schoolactiviteiten waaraan zij een specifieke bijdrage levert, moeten beschrijven.

Allereerst betreft dit de visie van de sectie op haar rol binnen de school en in het bijzonder ten aanzien van de (beleids)ontwikkeling van de schoolidentiteit (zie ook component 2). De sectie kan hierbij kiezen voor een voortrekkersrol, een ondersteunende rol of een positie op afstand. In de voortrekkersrol zal de sectie draagvlak moeten creëren voor de eigen visie op de schoolidentiteit. De sectie moet daarbij aangeven of die visie een gewenste identiteit is of dat die de status quo beschrijft. Doelen en acties zullen aan die situatie aangepast moeten worden.

Vanuit haar positiebepaling in de school en de door haar gemaakte keuzen zal de sectie vervolgens haar bijzondere schoolactiviteiten moeten beschrijven. Deze kan de sectie relateren aan de diverse aspecten van de beschreven identiteit. Bijvoorbeeld: acties met betrekking tot het opvoeden in sociale verantwoordelijkheid (Amnesty- of Memisadag), acties gericht op multicultureel samenleven, religieuze of interlevensbeschouwelijke vieringen met Kerst en Pasen, stilteplek in de school, individuele pastorale hulpverlening. Het verdient aanbeveling om deze activiteiten te beschrijven vanuit een visie op de multiculturele en multireligieuze samenleving en de mondiale realiteit.

Ten slotte zal de sectie hier ook de bijdrage van het vak GL aan vakoverstijgende opdrachten en leergebieden moeten beschrijven. Zie verder hiervoor de aandachtspunten onder component 3.

Aandachtspunten

- Maak als sectie eerst duidelijk welke activiteiten voortvloeien uit de eigen visie op de rol van de sectie ten aanzien van schoolbrede zaken die onder meer de levensbeschouwelijke identiteit van de school aangaan.

- Beschrijf daarna alle concrete algemene schoolactiviteiten waaraan de sectie GL een specifieke bijdrage levert: schoolvieringen, vakoverstijgende opdrachten, sectiebijdrage aan het leergebied *Mens en Maatschappij*, Taizéreis, kloosterweekenden, schoolpastoraat, sectiebijdragen aan project- en activiteitenweken, levensbeschouwelijke begeleiding van collega's en het management (indien van toepassing), enzovoorts. Beschrijf hierbij niet alleen de activiteiten, maar ook de motieven van de sectie die eraan ten grondslag liggen.

Literatuur

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Alma, H.A. & Janssen, J.A.P.J. (2000). *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholiek Studiecentrum voor Geestelijke Volksgezondheid (KSGV).
- Bakker, C. (red.) (1998). *Imaginatie en de constructie van identiteit*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Boersma, P. & Visser, T.D. (2009). *Burgerschapsvorming in het vmbo. De bijdrage van godsdienst/levensbeschouwing aan burgerschapsvorming*. Voorburg: Besturenraad, HVO, SLO en VDLG. Zie ook www.besturenraad.nl > downloads > burgerschap.
- Crombrugge, H. & Meijer, W.A.J. (2004). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. Tiel: Lannoo.
- Geurts, T. (1999). *Al doende leren. De klas als levensbeschouwelijke en morele werkplaats*. In: *Verbum* 66 (5-6) p. 105-112.
- Geurts, T. (1997). *Leren van zin*. Best: Damon.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Waking: Mc. Grimmon Publishing co. Ltd.
- Heimbrock, H.-G. (1998). *Religionspädagogik und Phänomenologie: Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hermans, C.A.M. (2001). *Participerend leren. Grondlijnen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (2001). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel-Verlag.
- Jackson, R. & Miedema, S. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe; Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R. (1997). *Religious education, an interpretive approach*. London: Educational London.
- Lämmermann, G. (2007). *Religionsunterricht mit Herz, Hand und verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht und mehr*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Miedema, S. (2006) *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Meinema.

Beschrijving van het onderwijsleerproces

- Miedema, S. & Pollefeyt, D. (2005). *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en inter-levensbeschouwelijke wereld.* In: L. Brackmans (red.). *Tussen uittocht, zingeving en utopie.* Tiel: Lannoo.
- Miedema, S. & Vroom, H. (2005). *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs.* Zoetermeer: Boekencentrum.
- Muynck, A. de & P.H. Vos (red.) (2006). *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs.* Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie.*
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pollefeyt, D. & Lombaerts, H. (red.) (2004). *Godsdienstonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs* (Instrumenta Theologica, XXVI). Leuven: Peeters.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming.* Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2000). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving.* Leuven: Davidsfonds, Leuven.
- Savater, F. (2001). *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en ouderschap.* Utrecht: Bijleveld.
- Ter Avest, I. & Bertram-Troost, G. (2009). *Geloven in samenleven.* Amsterdam: Gopher B.V.
- Ter Horst, W. (2008). *Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap.* Kampen: Kok.
- Te Velde, R. & Goris, H. (red.) (2009). *Levensbeschouwelijke vorming. Tussen filosofie en religie.* Thijmgenootschap, afl. 3. Nijmegen: Thijmgenootschap.
- Van Dijk, M.C.H. (red.) (2010). *Handboek Jongeren en religie.* Almere: Panthenon.
- Zondervan, T. (2008). *Bricolage en bezieling. Over jongeren, cultuur en religie.* Best: Averbode.

Toelichting bij vijf onderling samenhangende componenten

Inleiding

In deze paragraaf geven wij een toelichting op de volgende vijf onderling samenhangende componenten. Bij deze vijf componenten beschrijft de sectie het gehele door de sectie beoogde onderwijsleerproces. Een onderwijsleerproces begint met het helder verwoorden van doelstellingen (component 5). Vervolgens zijn er leerinhouden (component 6) nodig om die doelstellingen te bereiken, leervormen (component 7) om die leerinhouden te verwerken, leermiddelen en faciliteiten (component 8) om die leervormen mogelijk te maken en tot slot een vorm van toetsing (component 9) om vast te stellen of de beoogde doelstellingen bereikt zijn aan het eind van het onderwijsleerproces.

Zoals de kwaliteitsniveaus van de rubric duidelijk maken, zal de sectie GL haar keuzen bij elk van de vijf componenten in toenemende mate moeten relateren en onderbouwen aan de hand van (godsdienst)pedagogische, didactische en onderwijskundige theorieën, modellen en discussies. De invulling van deze vijf componenten zal echter in eerste instantie het resultaat zijn van de beschrijving van het huidige onderwijsleerproces in de lessen GL.

Werkwijze

Hieronder volgt voor de vijf componenten die het onderwijsleerproces betreffen telkens een toelichting per component, voorzien van enkele aandachtspunten voor het beschrijven van de desbetreffende component in het vakleerplan. Hiermee willen we de sectie GL een schrijfwijzer bieden om zelfstandig het onderwijskundige deel van het vakleerplan te beschrijven. De diverse aandachtspunten bieden de sectie ten slotte voldoende keuzemogelijkheden.

Component 5: Doelstellingen

Toelichting

De doelstellingen van het vak vloeien noodzakelijkerwijs voort uit de beschrijving van de vakvisie en de relatie tussen die visie en de concrete onderwijskundige, pedagogische en levensbeschouwelijke schoolcontext waarin het vak GL gegeven wordt, zoals beschreven in de eerste vier componenten.

Niet alle doelstellingen zijn echter gelijk van aard. Veel onderwijsdoelstellingen zijn cognitief. Voor het vak GL valt bijvoorbeeld te denken aan kennis van het christendom, andere wereldreligies, humanisme, atheïsme, 'ietsisme' en enkele ethische en filosofische stromingen.

Andere onderwijsdoelstellingen zijn gericht op het leren van vaardigheden. Dit kunnen algemene vaardigheden zijn die het vak GL met andere schoolvakken deelt, maar het vak GL leert leerlingen ook een aantal zeer eigen vaardigheden aan. Leerlingen moeten bijvoorbeeld volgens veel docenten GL levensbeschouwelijk kunnen communiceren, levensbeschouwelijke tradities en religieuze teksten kunnen 'verstaan' (hermeneutische vaardigheden) en kunnen reflecteren op hun eigen normen, waarden en zingevingpatronen (levensbeschouwelijke zelfreflectie).

Ten slotte heeft het vak GL ook sociaal-emotionele en affectieve doelstellingen, samengevat in attitudedoelstellingen. Docenten GL willen hun leerlingen bijvoorbeeld vaak een houding van begrip en respect voor andersdenkenden bijbrengen, een luisterhouding, een kritische houding, enzovoorts.

Kortom, de sectie zal de doelstellingen die zij in het vakleerplan beschreven heeft, moeten specificeren tot vakspecifieke doelstellingen op het gebied van kennis, vaardigheden en attitudes. Centrale vraag bij het opstellen van vakspecifieke doelstellingen is: wat wil de sectie leerlingen meegeven ten aanzien van hun persoonlijke, levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling en hun toekomstig maatschappelijk functioneren?

Aandachtspunten

- De sectie zal haar doelstellingen moeten formuleren in samenhang met de visie die zij in de eerste vier componenten heeft ontwikkeld. Voor de onderbouwing van de beschreven doelen kan de sectie gebruik maken van de bij de visie beschreven verantwoording en argumentatie.

De beschrijving van de doelstellingen gaat echter een stap verder dan de omschrijving van de vakvisie. De sectie zal de vakvisie moeten vertalen naar specifieke onderwijsdoelen.

- De sectie zal de onderwijsdoelen moeten onderverdelen in kennis-, vaardigheden- en attitudedoelen. Bovendien valt er vaak te onderscheiden in enkele hoofddoelstellingen, die vervolgens verder uitgesplitst kunnen worden in een aantal subdoelstellingen.
- Maak als sectie duidelijk onderscheid tussen algemene onderwijsdoelstellingen en vakdoelstellingen. In het vakleerplan GL moet de nadruk liggen op de laatste.
- Bij het formuleren van de doelstellingen kan de sectie dankbaar gebruik maken van de beschreven doelstellingen van de gehanteerde lesmethode GL. Wees hierbij echter kritisch. In de praktijk kiest een sectie niet altijd voor alle doelstellingen van de methode (of ze komt er wegens het aantal lessen of de concrete schoolcontext niet aan toe).
- Landelijke documenten, zoals die zijn opgesteld door de confessionele onderwijsorganisaties Besturenraad en Bond KBVO, bevatten ook allerlei doelstellingen voor het vak GL. Deze documenten kan de sectie ook ter inspiratie raadplegen. Zie voor een verwijzing naar deze documenten de aandachtspunten bij component 6 (leerinhouden) en de literatuurlijst.
- Bij het formuleren van het leertheoretische niveau van de onderwijsdoelen kan de sectie gebruik maken van verschillende leertheoretische ordeningen of taxonomieën. Het meest bekend is de taxonomie van Bloom, maar ook andere ordeningsprincipes kunnen hier bruikbaar zijn (zoals die te vinden zijn in Ebbens en Ettikhoven, 2005).
- De beschreven doelstellingen komen vanzelfsprekend, en juist ook op leertheoretisch niveau, overeen met de toetsdoelen en toetsinhouden (component 9).

Component 6: Leerinhouden

Toelichting

De bij component 5 beschreven doelen zal de sectie bij component 6 moeten verbinden aan concrete leerinhouden. De omschrijving van leerinhouden gaat daarbij verder dan het inventariseren van feitenkennis. Leerinhouden hebben

betrekking op inzicht in en overzicht over het totale inhoudsdomein van het vak GL. De keuzen die hier gemaakt worden, kan de sectie verbinden aan eerder omschreven posities.

Aandachtspunten

- De leerinhouden zullen voort moeten vloeien uit de onder component 5 geformuleerde doelstellingen.
- In de praktijk worden de leerinhouden vaak vanuit de gebruikte lesmethoden opgemaakt. Wees hier als sectie wederom kritisch. Niet alles uit de lesmethode komt aan bod in het de lessen GL. Bovendien voegen docenten in de praktijk allerlei lesmaterialen en dus ook lesinhouden aan de gehanteerde lesmethode toe. Kortom, omdat sectieleden eclectisch omgaan met de lesmethode en allerlei zaken toevoegen, zal de sectie de leerinhouden zelfstandig moeten beschrijven. Zij kan de leerinhouden niet zomaar overnemen uit de inhoudsopgave van de lesmethode.
- Bij het beschrijven en verantwoorden van de leerinhouden kan de sectie gebruik maken van de landelijk vastgestelde kennisbasis GL voor hbo-lerarenopleidingen en de landelijke documenten van de confessionele besturenorganisaties, zoals de *Eindtermen godsdienst/levensbeschouwing tweede fase protestants-christelijk onderwijs* van de NPCS (1999), het *Raamleerplan voor het katholiek vmbo* van de NKS (2004), de *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (Besturenraad, 2006) en het *Werkboek Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (Bond KBVO, 2006).
- Bij het formuleren van leerinhouden kan de sectie kiezen voor disciplinaire ordeningsprincipes (theologie, godsdienstwetenschappen, antropologie, ethiek), thematische ordeningsprincipes (leven en dood, schepping en evolutie, geluk, enzovoorts) of ordeningsprincipes die ontleend zijn aan de leefwereld van jongeren (ouders, vrienden, relaties, milieu, enzovoorts).
- De sectie zal de leerinhouden ofwel op het niveau van eindtermen – in leerlingengedrag (qua kennis, inzicht en vaardigheden) – moeten omschrijven of in de vorm van een samenvatting van het leerstofaanbod. De samenvatting hoeft het leerstofaanbod niet gedetailleerd op microniveau (lesdoelstellingen) te beschrijven, maar wel op meso- (periode- of themadoelstellingen) en op macro-niveau (algemene doelstellingen).

- De beschreven leerinhouden zullen ten slotte een directe relatie moeten hebben met de beschreven toetsinhouden (component 9).

Component 7: Leervormen

Toelichting

De definiëring van de leervormen is de meest concrete uitwerking van de onderwijsvisie van de sectie. Hier wordt in feite beschreven wat er in de klas gebeurt. Welk (vak)didactisch concept past de sectie toe? Welke algemene en vak-eigen werkvormen gebruikt de sectie vaak? Welke leeractiviteiten typeren de lessen GL? In hoeverre maakt de sectie in haar lessen gebruik van activerende didactiek? Ook voor deze component geldt dat hij niet zonder de voorgaande componenten in te vullen is. Door middel van de leervormen wil je je onderwijsdoelstellingen (component 5) bereiken, en in de gebruikte leervormen worden allerlei leerinhouden (component 6) door leerlingen verwerkt. In veel gevallen kan ook deze component beginnen met een beschrijving van de praktijk, waarna de sectie kan toewerken naar een nadere verantwoording van en discussie over die praktijk.

Aandachtspunten

- De sectie zal de leervormen moeten verbinden met de visieontwikkeling, doelstellingen en leerinhouden zoals die in de voorgaande componenten werden geformuleerd. In de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric wordt van de sectie gevraagd de keuze voor de leervormen expliciet te relateren aan de eerder geformuleerde visie op het vak, op onderwijs en op pedagogiek.
- Bij het beschrijven en verantwoorden van leervormen kan de sectie gebruik maken van uiteenlopende (vak)didactische modellen, variërend van docentgestuurde tot leerlinggestuurde onderwijsvormen, van receptieve tot activerende didactische vormen, van op levensbeschouwelijke vorming gerichte vakdidactische modellen tot modellen voor godsdienstonderwijs en ten slotte van op levensbeschouwelijke en ethische kennis gerichte vakdidactische modellen tot op vorming gerichte vakdidactische modellen waarin levensbeschouwelijke vaardigheden en attitudes centraal staan.
- Aandacht voor activerende (vak)didactiek en een diversiteit aan werkvormen kan de motivatie van leerlingen

voor het vak GL sterk verhogen. De leerinhouden van het vak staan vaak ver van de belevingswereld van veel hedendaagse leerlingen af. De sectie doet er dus goed aan bij deze component te verantwoorden hoe ze leerlingen via de gehanteerde (vak)didactiek en werkvormen activeert en motiveert voor godsdienst, levensbeschouwing en zingeving.

- Beschrijf en verantwoord als sectie ook de diversiteit aan (activerende) werkvormen.
- Het type werkvormen zal de sectie gericht moeten kiezen met het oog op de verschillende schoolniveaus, zowel wat betreft de leerjaren als het opleidingsniveau.
- Ook leerlingopdrachten (zelfstandige opdrachten en samenwerkingsvormen) horen bij de component leervormen. Er kan hier echter een overlap zijn met component 9 (toetsing).
- Geef ten slotte van alle gehanteerde leervormen aan welke werkvormen en didactische vormen volgens de sectie algemeen van aard zijn en welke typisch op het vak GL van toepassing zijn.

Component 8: Leermiddelen en faciliteiten

Toelichting

De leermiddelen en faciliteiten zijn de noodzakelijke (rand)voorwaarden voor de realisatie van het beoogde onderwijs. Zij staan dus in nauwe relatie tot leervormen (component 7) en leerinhouden (component 6), en op een iets minder directe wijze tot de doelstellingen (component 5). In de beschrijving van de leermiddelen en faciliteiten zal de sectie die relaties duidelijk moeten maken.

Bij de beschrijving van de leermiddelen gaat het verder zowel om de beschrijving van de lesmethoden GL als om die van het totale aanbod van leervoorzieningen in de school (vaklokaal, analoge en digitale lesmaterialen, ruimte voor ICT-gebruik, budget voor gastsprekers en buitenschoolse activiteiten, enzovoorts).

Aandachtspunten

- Voor de keuze van een lesmethode kan de sectie aan de hand van een lijst met relevante criteria een aantal verschillende lesmethoden analyseren. Aan de hand van de volgende vragen kan de sectie haar eigen criterialijst opstellen:

- Welke vakinhoudelijke, vakdidactische, pedagogische en onderwijskundige visie, doelen en aanpak kent de methode? Wat en hoe willen de methodemakers dat leerlingen leren?
 - Hoe worden religies en levensbeschouwingen benaderd in de methode (confessioneel, theologisch, fenomenologisch, antropologisch, filosofisch, mono-, multi- of interreligieus)?
 - In hoeverre komen levensvragen, -thema's en -ervaringen (van jongeren) aan bod?
 - Welk type teksten gebruikt de methode (primaire of secundaire bronnen, poëzie, (Bijbel)verhalen, essays, fenomenologische beschrijvingen, enzovoort)?
 - Welk type en niveau leerlingopdrachten en welke werkvormen kent de methode? Denk aan: cognitief, affectief, reflexief, creatief, expressief, communicatief, meningsvormend, waardegericht, zelfstandig, samenwerkend, handelingsgericht, participatief, vakoverstijgend.
 - In hoeverre sluit de methode aan bij het niveau en de beleving van jongeren en het onderwijsniveau van de leerlingen?
 - In hoeverre dienen de opbouw (thematisch of cursorisch, leerstof- of opdrachtgericht) en de vormgeving (lay-out, taal- en beeldgebruik, verhouding beeld-tekst) het leerproces?
 - Hoe compleet is de docenthandleiding (en de website van de uitgeverij)? Is er een toelichting op de lesmethode of een verwijzing naar andere literatuur- en/of internetbronnen?
 - Is er een uitgebreide en verantwoorde toetsen- of video/dvd-bank?
- Bij het gebruik van eigen lesmateriaal vergt deze component extra aandacht. De keuze en opbouw van het eigen lesmateriaal zal de sectie hier helder moeten beschrijven en toelichten.
 - In de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric wordt van de sectie gevraagd de keuzen voor de leermiddelen en faciliteiten te verbinden met de eerder beschreven visie op onderwijs, (vak)didactiek en pedagogiek.
 - Het verdient aanbeveling om naast lesmethoden en analoge lesmaterialen ook digitaal lesmateriaal te gebruiken en dus te beschrijven in het vakleerplan (en digitaal materiaal is meer dan internetgebruik via Google). Dit is zeker op scholen met een elektronische leeromgeving een pre. Toch blijkt uit recent onderzoek dat het nog niet zo vlot loopt met nieuw digitaal lesmateriaal. Vandaar dat ICT-gebruik in het hoogste kwaliteitsniveau van de rubric is gezet.

- Denk als sectie bij deze component ten slotte ook ‘out of the box’. Als leerlingen mensen interviewen, dan zijn deze mensen voor hen een leermiddel. Een stage is ook een leerbron. Zo bezien kunnen er veel meer leermiddelen beschreven worden dan vooraf wellicht gedacht.

Component 9: Toetsing en leerlingcompetenties

Toelichting

Bij de component toetsing en leerlingcompetenties zal de sectie moeten beschrijven welke exacte leerstofinhoud zij toetst, welke leerlingcompetenties door middel van haar toetsing getoetst worden en welke verschillende toetsvormen zij hanteert.

De getoetste leerstofinhoud zal overeen moeten komen met de geformuleerde doelstellingen, zoals beschreven bij component 5 (zo ja, dan is de toets valide). Bovendien zal de toetsinhoud veel overeenstemming moeten vertonen met de beschreven leerinhouden van component 6.

Voor het goed beschrijven van leerlingcompetenties kan de sectie dankbaar gebruik maken van de Hermesbrochure *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing* (Hermes, 2011) en de Handreiking *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (Besturenraad, 2006).

Het laatste document geeft bovendien veel voorbeelden van mogelijke toetsvormen.

Uitkomsten van toetsing onthullen uiteindelijk of het veronderstelde onderwijsleerproces heeft plaatsgevonden. Zijn de bedoelde leerinhouden door de leerlingen op meerdere niveaus verworven? Zijn de doelstellingen van het vak behaald? Wordt de visie op de opbrengst van het vak bevestigd?

Speciale aandacht vereist de evaluatie van toetsen met collega's en eventueel ook met leerlingen. Door middel hiervan verschaft de sectie zichzelf essentiële informatie over het daadwerkelijke onderwijsleerproces. Bovendien kan de sectie analyseren of haar toetsen valide en betrouwbaar zijn. Vanuit deze evaluatie kan de sectie vervolgens vele leerplancomponenten bijstellen, met als doel de praktijk van het lesgeven in het vak GL op het gewenste niveau te brengen en te houden.

Ten slotte wijzen wij op de veel gevoerde discussie in het vak GL over de mate van toetsbaarheid van leerdoelstellingen die op vorming en attitudes zijn gericht. In de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric wordt van de sectie gevraagd te beschrijven hoe zij zich tot deze discussie verhoudt.

Aandachtspunten

- De beschreven toetsinhouden van kennistoetsen zullen in hoge mate overeenkomen met de bij component 6 beschreven leerinhouden. Het verschil is dat niet alle leerinhouden in toetsen getoetst worden. Er worden keuzen gemaakt of er wordt op hoofdlijnen getoetst.
- Net als bij de onderwijsdoelstellingen kan de sectie bij het formuleren van het leertheoretisch niveau van kennistoetsen gebruik maken van verschillende leertheoretische ordeningen of taxonomieën. Het meest bekend is de taxonomie van Bloom, maar andere ordeningsprincipes kunnen hier ook bruikbaar zijn (zoals die te vinden zijn in Ebbens en Ettikhoven, 2005).
- Omdat er in het voortgezet onderwijs steeds meer competentiegericht gewerkt wordt, verdient het aanbeveling om de leeropbrengst van leerlingen ook in leerlingcompetenties te definiëren. Op deze wijze wordt er ook bij het vak GL handelings- en houdingsgericht getoetst (de toetsing van vaardigheden en attitudes), zoals in het hoger onderwijs al langer gangbaar is. De sectie kan voor het beschrijven van de getoetste leerlingcompetenties dankbaar gebruik maken van twee bronnen: 1) de Hermesbrochure *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing* (Hermes, 2011) en 2) de Handreiking *“Godsdienst/Levensbeschouwing als Examenvak”* (Besturenraad, 2006). In deze laatste worden zeven leerlingcompetenties GL gegeven, die in de Hermesbrochure nader uitgewerkt worden in einkwalificaties ten aanzien van drie schoolniveaus: 3-/4-vmbo, 3-havo/vwo en 4-/5-havo/vwo.
- Geef hier als sectie ook een volledige beschrijving, het liefst met een verantwoording, van de diversiteit aan gehanteerde toetsvormen. Te denken valt aan: levensbeschouwelijke essays, interviews, reflectieverslagen, levensbeschouwelijke autobiografie, presentaties, mondelinge en schriftelijke kennistoetsen, portfolio-gesprekken, excursies, debatten, werkstukken, individuele toetsing en groepstoetsing. Bij sommige toetsen, bijvoorbeeld presentaties, essays en levensbeschouwelijke gesprekken, kan de sectie ook *peer review* inzetten. In de verantwoording van de toetsvormen en opdrachten zal de sectie vervolgens een relatie moeten leggen met de kennis-, vaardigheden- en attitude-doelstellingen van het vak GL. Ten slotte wordt er in de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric van de sectie gevraagd een relatie te leggen met de visie op (levensbeschouwelijk) onderwijs, (vak)didactiek en pedagogiek.

- Het is van belang om toetsen in de sectie te evalueren. Op deze wijze kan de sectie nagaan of haar toetsen inderdaad datgene toetsen wat volgens de vakvisie en de vakdoelstellingen geleerd of ontwikkeld zou moeten zijn (de zogenaamde validiteit van toetsing). Verbind daarom de toetsinhouden en de toetsvormen op een logische wijze met de eerdere componenten: leervormen (component 7; een competentietoets zal een andere vorm hebben dan een kennistoets), de leerinhouden (component 6; hierbij is het van belang op welk leertheoretisch niveau deze inhouden getoetst worden) en doelstellingen (component 5; ook hier geldt weer dat attitudedoelstellingen andere typen toetsen en toetsinhouden veronderstellen dan bijvoorbeeld kennisdoelstellingen). Daarnaast zal de sectie aandacht aan de betrouwbaarheid van toetsing moeten besteden (het zogenaamde beperken van de subjectiviteit in de beoordeling). Met andere woorden, worden toetsvragen en antwoordmodellen in de sectie besproken? Worden toets- en opdrachtbeoordelingen uitgewisseld? Wordt er met elkaar gesproken over de vraag hoe en op welke gronden het levensbeschouwelijk portfolio beoordeeld wordt?
- Ook vormings- en attitudedoelen ten slotte zijn wel degelijk toetsbaar. Dit kan in de eerste plaats door leerlingen te vragen hun standpunten en meningen te verwoorden, uit te leggen en te beargumenteren op schrift, door leerlingen reflectieverslagen te laten maken van gesprekken met anderen, door levensbeschouwelijke logboeken en autobiografieën te laten schrijven, enzovoorts. In de tweede plaats kan de sectie rubrics maken waarin zij gedragsindicatoren in verschillende kwaliteitsniveaus beschrijft, net zoals er in lerarenopleidingen rubrics gemaakt zijn ten aanzien van kennis, vaardigheden en houdingen van leraren-in-opleiding. Wij verwijzen hiervoor naar paragraaf 5 van deze handleiding. Een voorbeeld van een rubric die door een godsdienstdocent is ontwikkeld voor de beoordeling van mondelinge presentaties GL wordt in figuur 3 gegeven.

Literatuur

- Dirkse-Hulscher, S. (red.) (2007). *Het groot werkvormenboek*. Den Haag-Amersfoort: SDU Uitgevers.
- Ebbens, S. (2006). *Actief leren*. Groningen: Noordhoff.
- Ebbens, S. & Ettikhoven, S. (2005). *Effectief leren*. Groningen: Noordhoff.
- Eindtermen godsdienst/levensbeschouwing tweede fase protestants-christelijk onderwijs* van de NPCS (1999). Voorburg: Besturenraad. Zie: www.besturenraad.nl > downloads > identiteit.
- Geerligts, T. (2009). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: van Gorcum.
- Handreiking *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (2006). Voorburg: Besturenraad. Zie: www.besturenraad.nl > downloads > identiteit.
- Hoogeveen, P. (red.) (1996). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: van Gorcum.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest: Nelissen.
- Raamleerplan voor het katholiek vmbo* (2004). Den Haag: NKS.
- Van der Burg, C.J.G. (2008). *Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren*. Amersfoort: CPS.
- Van Swetselaar, R. & Visser, T.D. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Hermes.
- Werkboek *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (2006). Den Haag: Bond KBVO. Zie: www.bondkbvo.nl.
- www.slo.nl > zoek op: activerende werkvormen Flokstra.
- www.vdginform.nl > onderwijs > lesmateriaal en lesplannen.

Presentatiecriteria	Onvoldoende	Beginner	Gevorderde	Expert
Presentatie-Vaardigheid	Ik kijk het publiek amper aan en lees mijn spreektekst van papier op.	Ik kijk het publiek vaker aan en ben af en toe los van mijn tekst op papier.	Ik kijk het publiek goed aan en ben bijna los van papier.	Ik kijk het publiek continu aan, spreek uit het hoofd en kan zonder papier.
Verstaanbaarheid	Ik spreek te zacht, wat monotoon en binnensmonds.	Ik spreek net luid genoeg, minder monotoon en binnensmonds.	Ik spreek luid genoeg, met voldoende variatie in toonhoogte en volume, en articuleer redelijk goed.	Ik spreek met uitstekend stemvolume, breng veel variatie in toonhoogte en volume aan, en articuleer uitstekend.
Taal en tekst	Ik gebruik alleen andermans tekst.	Ik gebruik delen van andermans tekst.	Ik gebruik eigen tekst op basis van andermans tekst.	Ik gebruik zeer creatief mijn eigen tekst (andermans tekst is onherkenbaar).
Gebruik beeldmateriaal	Mijn beeldmateriaal sluit niet aan bij de tekst en trekt veel te veel aandacht.	Mijn beeldmateriaal sluit redelijk aan bij de tekst, maar trekt veel aandacht.	Mijn beeldmateriaal sluit goed aan bij de tekst en trekt voldoende aandacht ervoor.	Mijn beeldmateriaal sluit uitstekend aan bij de tekst en versterkt de aandacht ervoor.
Indeling	Mijn verhaal is een opsomming van onsamenhangende onderdeeljes en heeft geen rode draad.	Mijn verhaal is een verzameling gegevens en deelonderwerpen, maar heeft weinig rode draad.	Mijn verhaal heeft een rode draad, maar ik wijd te veel uit over bepaalde details.	Mijn verhaal is gestructureerd en rond een kern, en heeft een sterke rode draad.
Betrouwbaarheid	Ik noem geen bronnen.	Ik noem bronnen, maar niet of ze betrouwbaar zijn.	Ik noem diverse en betrouwbare bronnen.	Ik vertel ook nog iets over de context van bronnen.
Diepgang	Ik geef niet meer dan een oppervlakkige beschrijving.	Ik geef een duidelijke en degelijke beschrijving.	Ik geef een degelijke beschrijving en bespreek de inhoud kritisch.	Ik vraag bovendien door naar diepere betekenis en uiteindelijke zin.
Levens-beschouwelijke reflectie	Ik geef geen blijk van een eigen mening en vertel niets over de betekenis voor mezelf en mijn levensbeschouwing.	Ik geef mijn eigen mening met enkele argumenten en geef iets aan van de betekenis voor mezelf en mijn levensbeschouwing.	Ik geef een degelijk onderbouwde mening en helder aan wat de betekenis is voor mezelf, mijn levensbeschouwing en mijn handelen.	Ik reflecteer bovendien vanuit diverse levensbeschouwingen op het onderwerp.

Figuur 3. Voorbeeld van een rubric voor mondelinge presentaties bij het vak GL.

10

Beschrijving van randvoorwaardelijke zaken

Toelichting bij drie afzonderlijke componenten

Inleiding

Om het vakleerplan GL te completeren zal de sectie nog drie componenten moeten beschrijven. Tussen deze drie componenten zit geen onderlinge samenhang, zoals bij de beschrijving van de vakvisie en het onderwijsleerproces (zie paragraaf 8 en 9). Van deze nog ontbrekende componenten – de organisatie van de leerlingfeedback (component 10), de rol en de competenties van de docent GL (component 11) en de zogenaamde ‘organisatie GL’, waaronder de leerplekken, de mate van samenwerking van de leerlingen en de beschikbare onderwijstijd vallen (component 12) – kan hooguit gezegd worden dat ze randvoorwaarden voor het lesgeven zijn. Omdat dit echter een zeer abstracte typering is van de mate van samenhang tussen de drie componenten zullen wij deze drie componenten hieronder afzonderlijk behandelen.

Voor component 10 (organisatie van leerlingfeedback) gaat het dan om de mate waarin de sectie gebruik maakt van de feedback van leerlingen op het aangeboden onderwijsprogramma GL en hoe systematisch de sectie deze feedback organiseert. Bij component 11 (rol en competenties van de docent GL) komt de focus juist weer op de docent te liggen. Hier staat de vraag centraal welke rol en competenties de sectie de docent GL toedicht en hoe de sectieleden deze competenties onderhouden en doorontwikkelen. Component 12 (organisatie) omvat enkele restzaken die nog in het vakleerplan beschreven moeten zijn: waar de leerlingen leren, met welke mate van samenwerking zij leren en hoeveel tijd zij voor het onderwijsprogramma GL hebben.

Werkwijze

Hieronder volgt voor de laatste drie componenten telkens eerst een toelichting per component, voorzien van enkele aandachtspunten voor het beschrijven van de desbetreffende

component in het vakleerplan. Hiermee willen we de sectie GL een schrijfwijzer bieden om zelfstandig de laatste componenten van het vakleerplan te beschrijven. De diverse aandachtspunten bieden de sectie ten slotte voldoende keuzemogelijkheden.

Component 10: Organisatie leerlingfeedback

Toelichting

Bij deze component gaat het om de mate waarin de sectie leerlingen feedbackmogelijkheden geeft op het onderwijsprogramma GL, hoe systematisch zij deze feedback organiseert en ten slotte in haar onderwijsprogramma verwerkt. Het gaat er bij deze component niet om of en hoe docenten GL feedback geven aan leerlingen (of op hun schoolwerk). Deze manier van feedback geven wordt geleerd in de lerarenopleidingen en behoort tot de algemene competenties van een docent.

De organisatie van leerlingfeedback hebben wij onderscheiden van de component toetsing. In de algemene curriculumtheorie wordt deze component niet apart benoemd; wij benadrukken hem. Wij zijn van mening dat het bij de aard van het vak GL hoort om programmafeedback aan leerlingen te vragen. In de eerste plaats omdat hedendaagse leerlingen anders met levensbeschouwing en religie omgaan. Sluit het programma voldoende daarop aan? De andere reden is dat veel docenten GL sociaal-emotionele vakdoelstellingen hebben. Als je leerlingen wilt begeleiden bij hun levensbeschouwelijke ontwikkeling, zul je hun ook moeten vragen of het onderwijsprogramma dat doel ondersteunt.

De manier waarop de sectie feedback vraagt, kan verder heel verschillend zijn, van standaard reflectievragen bij toetsen en opdrachten tot uitgebreide enquêtes en exitgesprekken met leerlingen. Ook feedback en ongevraagde kritiek van ouders, collega's en andere belanghebbenden kan van belang zijn, al gebeurt dat vaak op basis van 'hearsay' en zal de sectie daarin het nodige moeten filteren.

Ten slotte zal de sectie aan moeten geven hoe ze de ontvangen feedback interpreteert en in het vak verwerkt.

Aandachtspunten

- Om maximaal voordeel van de feedback van leerlingen te krijgen, is het aan te bevelen diverse methoden van feedback vragen te gebruiken. Er zijn doorgaans twee methodieken. Allereerst kan er bij opdrachten en toetsen (en sommige lessen, portfoliogesprekken, enzovoort) aan leerlingen gevraagd worden wat ze van het onderwerp of de

opdracht geleerd hebben, wat ze goed vonden aan de behandeling van het onderwerp of aan de opdracht, wat ze graag anders gezien hadden en wat ze er in gemist hebben. Deze algemene vragen kunnen bovendien meer op het onderwerp of de opdracht toegespitst worden. Ten tweede zijn er onderzoeksmatige methoden om feedback van leerlingen te vragen. Deze kunnen worden onderscheiden in kwantitatieve (enquêtes, vragenlijsten, observaties en surveymonkey's) en kwalitatieve methoden (individuele interviews en groepsgesprekken). Voor het gebruik van beide feedbackmethodieken zijn goede argumenten aan te voeren. Groot verschil is dat bij de eerste methodiek (via toetsen en opdrachten) de leerlingen in een meer afhankelijke positie verkeren dan bij de tweede methodiek (via onderzoeksmethoden).

- Voor de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric geldt dat de sectie de gekozen feedbackmethodieken zal moeten verantwoorden. Vanuit welke visie op onderwijs, (vak)didactiek en pedagogiek kiest de sectie voor een bepaalde feedbackmethode? Waarom stelt de sectie (geen) evaluatieve vragen bij lesthema's, toetsen, opdrachten en eindgesprekken? Waarom doet de sectie (geen) onderzoek naar de mening van leerlingen ten aanzien van de lessen, toetsen, opdrachten, leerinhouden en werkvormen van het vak GL?
- De school heeft vaak eigen onderzoeksmethoden om feedback aan leerlingen (of andere 'stakeholders' zoals ouders, toeleverend en afnemend onderwijs, enzovoorts) te vragen. Veel scholen houden bijvoorbeeld exitgesprekken met hun eindexamenleerlingen. De sectie zou de uitkomsten daarvan kunnen opvragen of zelf enkele vragen ten aanzien van het vak GL ten behoeve van dat exitgesprek kunnen opstellen. Verder kennen scholen imago-onderzoeken; ook daarvan kan de sectie resultaten opvragen of er eventueel vragen voor opstellen. Ten slotte werken veel scholen met resonansgroepen waarin betrokken ouders zitten. Ook hiervoor zou de sectie enkele vragen ten aanzien van leerlingfeedback kunnen agenderen.

Component 11: Rol en competenties van de docent GL

Toelichting

Bij deze component ligt de focus op de sectieleden. Welke rol heeft de docent GL volgens de sectie, welke specifieke competenties heeft deze docent volgens de sectie nodig en hoe onderhouden en ontwikkelen de sectieleden hun docentcompetenties GL?

Een belangrijke plaats bij deze component hebben de SBL-competenties en de beroepsstandaarden van de vakvereniging VDLG (Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst). Deze vormen het kader voor een verantwoorde beschrijving van de rol en de competenties van de docent GL.

De rubric werkt er vervolgens naar toe dat de sectie verantwoordt hoe de sectieleden zich verhouden tot deze competenties en beroepsstandaarden. De keuze voor competentiebeschrijvingen is immers waardegeladen en komt voort uit persoonlijke betrokkenheid en persoonlijke overtuigingen ten aanzien van (godsdienst)pedagogiek, onderwijs en levensbeschouwing.

In het hoogste kwaliteitsniveau van de rubric positioneert de sectie uiteindelijk de verantwoording van haar competentiebeschrijvingen van de docent GL ten opzichte van meerdere onderwijskundige en (godsdienst)pedagogische visies.

Als laatste is het onderhouden en doorontwikkelen van de docentcompetenties bij deze component van groot belang. De sectie zal dan ook moeten beschrijven hoe de sectieleden hun competenties bijhouden. Welke nascholingsactiviteiten plant de sectie op school en buiten school? Richt zij zich op algemeen onderwijskundige, didactische en pedagogische competentieontwikkeling of juist op vakdidactische en godsdienstpedagogische competentieontwikkeling? In hoeverre werken de sectieleden hierbij samen, inspireren zij elkaar en ondervangen zij elkaars mindere competenties? In hoeverre vraagt de sectie ook aandacht (en dus faciliteiten of geld) voor gezamenlijke studiedagen of retraites voor de eigen beroepsspirituele ontwikkeling?

Aandachtspunten

- In lerarenopleidingen wordt zeer veel belang gehecht aan competentiegericht onderwijs. Dit onderwijs leidt docenten op aan de hand van de volgende zeven competenties:
 1. Interpersoonlijk competent
 2. Pedagogisch competent
 3. Vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
 4. Organisatorisch competent
 5. Competent in samenwerking met collega's
 6. Competent in samenwerking met de omgeving
 7. Competent in reflectie en ontwikkeling.

Deze competenties zijn samengesteld door de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren). Ze zijn in hoge mate richtinggevend voor de invulling van de curricula van lerarenopleidingen en bepalen ook in het voorgezet onderwijs de visie op goed docentschap. Wij bevelen daarom sterk aan dat de sectie GL haar competentiebeschrijvingen aan de hand van deze indeling in zeven competenties en de

algemene competentiebeschrijvingen van de SBL opbouwt.

- De competentiebeschrijving van de docent GL zal voor de sectie GL op bepaalde punten afwijken van die van de SBL. Verder kan de sectie de algemene competentiebeschrijvingen van de SBL nader toespitsen tot die voor de docent GL. De sectie hoeft voor deze exercitie echter niet meer opnieuw het wiel uit te vinden. De vakvereniging VDLG heeft in 2008 al de beroepsstandaarden voor de vakdocent GL opgesteld. Deze standaarden zijn een nadere invulling van de derde SBL-competentie (vakinhoudelijk en vakdidactisch competent). Een docent GL zal volgens de beroepsstandaarden competent moeten zijn op vier terreinen:
 1. Vakkennis
 2. Leerprocessen
 3. Toetsing en feedback
 4. Context.De VDLG heeft deze beroepsstandaarden inhoudelijk nauwgezet uitgewerkt en nader bepaald in verschillende handelingsindicatoren. Maak daarvan als sectie dus dankbaar gebruik.
- De werkgroep die aan de *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (Besturenraad, 2006) heeft gewerkt, heeft zich net als de VDLG ook beziggehouden met de formulering van specifieke competenties van de docent GL. In deze Handreiking zijn bij elk van de zeven SBL-competenties enkele aanvullende docentcompetenties GL geformuleerd. De sectie GL kan ook deze formuleringen dankbaar als studiemateriaal gebruiken.
- Competenties beschrijven, algemeen of vakspecifiek, is één ding, ernaar handelen is twee. De sectieleden zullen dus ook hun docentcompetenties GL moeten onderhouden. Daarvoor zal de sectie inzichtelijk moeten maken wat de sectieleden aan nascholing en competentieontwikkeling doen (in de toekomst zal dit punt ook een rol spelen bij het nog te ontwikkelen lerarenregister). Denk voor nascholing allereerst aan zaken die zich in de sectie en de eigen school afspelen (samen opdrachten maken, toetsen nabespreken, activerende werkvormen uitwerken, lessen uitwisselen, enzovoorts, maar denk ook aan intervisie, lesbezoek, teambuilding en studiedagen op pedagogisch-didactisch of levensbeschouwelijk vlak die de school organiseert). Daarnaast gaat het hier om individuele nascholing, hetzij door het bestuderen van literatuur of het doen van praktijkgericht onderzoek of literatuuronderzoek, hetzij door studiedagen, nascholingscursussen of kenniskringen te volgen bij de VDLG of andere landelijke gremia (zoals lerarenopleidingen). Uiteraard kan

deze individuele nascholing ook weer gedeeld worden in en met de sectie. Op deze wijze wordt de nascholing ook weer een sectieaangelegenheid.

Component 12: Organisatie

Toelichting

Bij deze component zal de sectie nog enkele concrete restzaken in het vakleerplan moeten beschrijven, te weten: waar de leerlingen leren, met welke mate van samenwerking zij leren en hoeveel tijd zij voor het onderwijsprogramma GL hebben.

Ten aanzien van de leerplekken volstaat een beschrijving van de locaties waar leerlingen leren, zowel binnen als buiten de school. Voor het laatste geldt de vraag in hoeverre de samenleving en de eigen buurt als leercontext voor leerlingen gelden. En ook geldt de vraag in hoeverre een bepaalde onderwijskundige opvatting, bijvoorbeeld het culturalisme, achter de keuze voor het leren van leerlingen in de samenleving zit. Voor de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric geldt dat de sectie haar keuze voor de gekozen leeropvatting zal moeten verantwoorden.

De keuze van de sectie voor de mate van samenwerking tussen leerlingen geeft vaak ook de mate aan waarin de sectie sociaal-constructivistisch te werk gaat. Voor de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric geldt daarbij dat de sectie haar keuze voor deze of een andere leertheorie zal moeten verantwoorden.

Ten aanzien van de tijd die leerlingen ten slotte voor het totale onderwijsprogramma GL hebben, volstaat een beschrijving van het aantal roosteruren niet. Bij dit onderdeel zal de sectie ook de verhouding tussen het aantal lessen en studiebelastinguren moeten beschrijven. In de hogere kwaliteitsniveaus van de rubric gaat het vervolgens om de verantwoording van de keuze waarom er voor een bepaalde verhouding gekozen is. Is er soms een beleid om via die verhouding leerlingen meer zelfverantwoordelijk te laten leren? En op welke opvattingen over (vak)didactiek, onderwijs en (godsdienst)pedagogiek is een dergelijk beleid gebaseerd? Maar ook: hoe verantwoordt de sectie de verhouding tussen de studiebelastinguren van de diverse leerinhouden, toetsen en opdrachten?

Aandachtspunten

- Geef als sectie een beschrijving van de locaties waar de leerlingen leren. Te denken valt aan: in de klas, in de mediatheek, in het ICT-lokaal, in de omgeving van

de school, via sociale media op internet, thuis, op het adres van de maatschappelijke stage, het klooster, enzovoorts.

- Geef aan welke vormen van samenwerking er tussen leerlingen zijn en welke onderwijskundige, pedagogische of didactische verantwoording de sectie daarvoor heeft. Denk hierbij aan simpele vormen van samenwerking, zoals 'denken-delen-uitwisselen', werken in duo's/trio's en 'de placemat', en aan complexere vormen van samenwerking, zoals de expertwerkvorm en het teamtoernooi. Raadpleeg als sectie hiervoor ook enige literatuur over samenwerkend leren.
- Geef aan hoeveel uren leerlingen in de lessen GL zitten, maar ook hoeveel uren zij aan het werk zijn voor het vak GL (studiebelastinguren). En in hoeverre voert de sectie via de studiebelasting ook beleid op zelfstandig werken van leerlingen? Het verdient aanbeveling om voor een dergelijk beleid bij leerlingopdrachten aan te geven hoeveel tijd leerlingen geacht worden daaraan kwijt te zijn.
- Met een op dit punt goed verantwoord vakleerplan heeft de sectie ten slotte ook een instrument in handen om met de schoolleiding te onderhandelen over het ideale rooster voor het vak GL. Als de sectie het bijvoorbeeld nodig acht voor het leerproces van leerlingen om twee uur per week les te geven, zal het rooster daarop aangepast moeten worden. Te denken valt dan aan een systeem van twee lessen in het ene jaar en in het andere jaar geen. Of er kunnen in het geval van een perioderooster in bepaalde perioden lessen geclusterd worden.

Literatuur

- Bakker, C. (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema.
- Banning, B.W.J.M. (2008). *Onderwijsdier in hart en nieren, Een persoonlijke visie op groei, professionaliteit en pedagogisch vermogen*. Budel: Damon.
- Ebbens, S. (red.) (1997). *Samenwerkend leren*. Groningen: Noordhoff.
- Handreiking *Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak* (2006). Voorburg: Besturenraad. Zie: www.besturenraad.nl > downloads > identiteit.
- Hermans, C.A.M. (2009). *Inspirerende leraren*. Budel: Damon.
- Roebben, B. (2009). *De speelruimte van het geloof. Getuigenis van een theoloog*. Leuven: Davidsfonds.
- Van der Zee, T. (2005) *Competentiegericht leren en opleiden in levensbeschouwelijk perspectief*. Nijmegen: IKO.
www.lerarenweb.nl
www.vdginform.nl > scholing > beroepsstandaarden.

Besturenraad

Postbus 381
3440 AJ Woerden
T 0348 74 44 44
F 0348 41 14 56

www.besturenraad.nl
info@besturenraad.nl

