

EINDVERSLAG

PRAKTIJK

ONDERZOEK

MASTER GL

*Dialogoog; een
noodzakelijke
vaardigheid in een
plurale
samenleving*



Anne de Jong
Student nummer S1062218
ENGL-MOND3 D401
Mei 2014

Inhoud

1. Voorwoord.....	6
2. Samenvatting.....	7
3. Inleiding	9
3.1 Aanleiding beroepscontext	9
3.2 Aanleiding samenleving.....	9
3.3 Aanleiding onderzoek.....	9
3.4 Competenties in het godsdienst onderwijs.....	10
3.5 Conclusie	10
4. Probleemstelling.....	11
4.1 Beschrijving	11
4.2 Visie op identiteitsontwikkeling	11
4.3 Visie op godsdienst onderwijs.....	11
4.4 Visie op didactiek.....	12
4.5 Conclusie	12
4.6 Onderzoeksdoel.....	13
4.7 Onderzoeksvraag.....	13
5. Aanpak.....	15
5.1 Dataplan eerste cyclus.....	15
Inleiding	15
A. Vragenlijst leerlingen	15
B. Interview leerlingen	16
C. Vragenlijst docenten godsdienst levensbeschouwing	17
5.2 Dataplan Innovatiecyclus	18
Inleiding	18
A. Zelfreflectie leerling (bijlage)	18
B. Interview	19
C. Vragenlijst.....	20
6. Resultaten.....	21
6.1 Deelvraag 1. Wat is dialoog?	21
Conclusie vertrekpunt dialoog	22
6.2 Deelvraag 2. Hoe verhouden onderwijs en dialoog zich tot elkaar?.....	22
6.3 Deelvraag 3. Hoe sluit de dialoog aan op de doelen van de godsdienstles?	23

Conclusie	24
6.4 Deelvraag 4. Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?	25
A. Resultaat literatuurstudie	25
B. Resultaat praktijkonderzoek	25
6.5 Deelvraag 5. Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?	25
A. Resultaat literatuurstudie	25
B. Resultaat praktijkonderzoek	28
6.6 Deelvraag 6. Hoe kan er vanuit de conclusies een ontwerp worden gemaakt voor de dialoog in de godsdienstles op het Kalsbeek College?.....	31
Vertrekpunt innovatie	31
6.7 Deelvraag 7. Wat is het verschil tussen wat ik schetste in het beoogde ontwerp en de uiteindelijke uitvoering?.....	33
Werkwijze.....	33
In het kort.....	33
6.8 Deelvraag 8. Wat is mijn ervaring als docent en onderzoeker tijdens de inzet van deze competentie?	34
Inleiding	34
Beknopt verslag	34
Conclusie	35
6.9 Deelvraag 9 Hoe is de dialoog bij de leerlingen befallen?	35
Inleiding	35
Betrokkenheid	35
Rendement van de dialoog.....	35
Dialoogonderwerp en de lesstof	36
Wat noemen leerlingen ter verbetering?.....	36
7 Conclusies	38
7.1 Inleiding	38
7.2 Verloop	38
7.3 Conclusie	39
8. Vooruitblik	40
8.1 Inleiding	40
8.2 Thema's	40
Genderproblematiek	40
Lange termijn.....	40

Verbeterpunten.....	40
Grip op persoonlijke groei.....	41
9. Evaluatie, een methodische reflectie.....	42
9.1 Algemeen.....	42
Participerend onderzoeker.....	42
Onderzoeksmethode.....	42
9.2 Resultaten.....	43
Literatuurstudie.....	43
Vragenlijsten leerlingen.....	43
Interview leerlingen.....	44
Vragenlijst docenten	44
Zelfreflectie.....	45
De testlessen en de testklas	45
9.3 Conclusie	46
10. theologisch kader	47
10.1 Inleiding	47
10.2 Theologische positie.....	47
Ontmoeting	47
Autonomie.....	47
Relativisme	47
Besluit	48
10.3 Pedagogische en didactische visie.....	48
Vorming	48
Sociaal constructivisme	49
Dialoog.....	49
Conclusie	49
10.4 Betekenis van mijn visie voor de onderwijspraktijk.....	50
Leerlingen	50
Collega's.....	50
School	51
10.5 Conclusie	52
Literatuurlijst	53
Bijlage 1 Checklist.....	56
Bijlage 2 lessen Dialoog in de klas	57

Les 1: Uitleg dialoog	57
Les 2: Dialoog C.....	60
Les 3: Dialoog D	62
Bijlage 3 Dominante mentaliteiten ten aanzien van godsdienst onderwijs.....	63

1. Voorwoord

Na een dubbele lus onderzoek te hebben uitgevoerd, is dit mijn eindverslag.

Mijn dank gaat uit naar Ton die ons bij het gehele traject een goede begeleiding geboden heeft. Ook wil ik mijn medestudent Stefan bedanken die als critical friend heeft meegedacht.

Verder bedank ik de leerlingen uit klas 3Aa en 3Ab van het Kalsbeek College die hebben meegewerkt aan de dialoog in de klas. Zonder dat het hen iets opleverde, hebben ze zich belangeloos ingezet en zich loyaal opgesteld. Tijdens de vragenlijsten en interviews hebben ze bereidwillig mijn vragen beantwoord.

Het laatste en meest belangrijke dankwoord gaat uit naar mijn man Arno die door zijn bijdrage aan ons gezin mij de ruimte geeft om mezelf te kunnen ontwikkelen. Zonder zijn hulp zou de Master studie en dus ook dit veelomvattende praktijk onderzoek niet mogelijk zijn geweest.

2. Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is gehouden op het Kalsbeek College te Woerden. Gebaseerd op de probleemstelling waarbij leerlingen de aangeboden kennis uit de lesmethode op weinig actieve wijze (/op afstand ervaren) en er nauwelijks betekenis kan worden gegeven aan de leerstof, is er gezocht naar mogelijkheden tot verbetering via de competentie dialoog. Er waren verschillende aanleidingen voor de keuze van dialoog zoals de aansluiting op het schoolplan en de plurale samenleving met de vele verschillende levensbeschouwingen en opvattingen. Als laatste overtuigden de uitkomsten van het REDCO dat adviseerde, dat voor peaceful coexistence, vaardigheden voor dialoog tussen leerlingen van verschillende levensbeschouwingen verder kunnen worden ontwikkeld en versterkt. De hoofdvraag luidde: Hoe kan de competentie dialoog in de lessen godsdienst van klas 3 Havo/Vwo op het Kalsbeek College worden ingezet? Om tot een antwoord op deze vraag te komen, zijn er twee onderzoekscycli doorlopen. Met behulp van verschillende deelvragen en bijbehorende methoden van dataverzameling en analyse hebben de resultaten geleid tot een beantwoording van de hoofdvraag.

Het vertrekpunt voor de betekenis van dialoog in dit onderzoek heb ik ontleend aan Stichting dialoog in het onderwijs (2011): 'de dialoog is een uitwisseling van persoonlijke ervaringen, betekenissen en waarden met als doel om inlevingsvermogen en onderling begrip op gang te brengen'. In dit onderzoek is gekozen voor een hermeneutische benadering van de godsdienstlessen waarbij naast de geboden kennis veel ruimte wordt gevraagd voor de levensbeschouwelijke vorming van de leerling. Vanuit de gedachte van '*learning from/for religion*' (Grimmitt, 1973) wordt het leren met het oog op de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling en het gevoelig worden voor de eigen religiositeit en levensbeschouwing en van daaruit in gesprek gaan gestimuleerd. Dit sluit aan bij de genoemde plurale samenleving waarvan leerlingen zelf deel uitmaken. Via de ontmoeting tussen leerlingen onderling in de klas worden zij gestimuleerd te interpreteren en reflecteren zodat zij worden opgeleid tot kritische denkers.

In dit onderzoek is gebleken dat de dialoog goed aansluit bij het hedendaags godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs daar het de leerlingen stimuleert via de ontmoeting van de ander te leren op weg naar betekenisgeving. De wijze waarop de dialoog kan worden ingezet, veronderstelt een actieve participerende houding. Samenwerkend met anderen vindt co-constructie of co-creatie plaats en wordt het geleerde verrijkt, getoetst en eigen gemaakt. De docent krijgt een iets andere rol en wordt in dit concept gesprekspartner en begeleider van de leerling. De leerling wordt verondersteld nieuwsgierig te zijn en dat hij ook persoonlijk verantwoordelijkheid gaat dragen voor de eigen ontwikkeling. Verschillende pedagogisch en didactische aandachtspunten hebben de innovatie van de dialooglessen gestuurd zoals het onderwerp van de dialoog, het gewenste gedrag van de leerling en de motiverende rol van de docent. Daarnaast werd ontdekt dat de doelen en reflectie voor de leerling in grote mate bijdragen aan het slagen van de dialoog.

De dialooglessen besloegen in totaal drie lessen. Na de introductie les, met een eerste aanzet tot toepassing van dialoog, volgden twee volledige lessen dialoog die aansloten op de onderwerpen van de gehanteerde lesmethode. Via een stappenplan en gestructureerde uitleg kregen leerlingen de dialoog uitgelegd en kon deze worden uitgevoerd. Een aantal resultaten kwam in dit onderzoek naar voren. Als eerste viel op voor leerlingen en docent dat een verhoogde leerling betrokkenheid tijdens de dialoog zichtbaar was vergeleken met een klassikale les. Ook heeft de dialoog leerlingen nieuwe inzichten geboden. Zo is gebleken dat de perspectieven van de leerling op de visie van de ander tijdens de dialogen zijn verbeterd. Leerlingen geven daarbij aan dat door de oefening van dialoog in

de klas de bewustwording van het belang van de dialogische vaardigheden is toegenomen. Een andere belangrijke ontdekking was dat leerlingen door de dialoog te voeren de leerstof en hun persoonlijke standpunten met elkaar konden verbinden. Dit ervoeren zowel de docent als de leerlingen als een waardevolle verdieping.

De verbeteringen die de inzet van de competentie dialoog bood in de lessen godsdienst in klas 3A op het KC, maakten dat de betekenisvolle verbinding tussen het cognitieve lesmateriaal en de context van de leerling op actieve wijze tot stand kwam.

3. Inleiding

3.1 Aanleiding beroepscontext

De context van dit praktijkonderzoek is het Kalsbeek College Woerden. Ik ben hier werkzaam als docent godsdienst. Het Kalsbeek College (verder afgekort als KC) schrijft in het schoolplan (2012-2016, p.3) dat zij naast de ontwikkeling van kennis en vaardigheden ook sociale, emotionele, ethische, culturele en religieuze vorming biedt om leerlingen een goede voorbereiding te bieden op het vervolgonderwijs en een plaats in de samenleving. De brede vorming wordt ruim ingezet en biedt ruimte aan het construeren en reconstrueren van betekenissen. Vanuit de directie is mij in 2012 de vraag gesteld aandacht te hebben voor het cognitieve en ietwat eenzijdige karakter van de lesstof voor klas 3 binnen het curriculum op het KC. Het vak godsdienst in klas 3 legt vooral de nadruk op het leren over de religies. Dit is het gevolg van de cognitieve insteek die het KC de afgelopen jaren heeft nagevolgd. Leerlingen werden tot tien jaar geleden vooral voorbereid met kennis. Echter, kennis over godsdiensten alleen sluit onvoldoende aan op de brede vorming waar het KC en het vak godsdienst sinds ca. vijf jaar naar streven. En ook, in het huidige lesmateriaal blijkt nauwelijks connectie te zijn tussen de cognitieve leerstof en de context van de leerling. Leerlingen in klas 3 geven regelmatig aan dat ze zich weinig betrokken weten bij de inhoud van de leerstof. Op het KC willen we ondanks de bestaande methoden stappen maken. Via de positie van religie in de samenleving, uitkomsten uit het REDCO en de kansen voor competenties wil ik de mogelijkheden van vernieuwing via dit praktijkonderzoek verkennen.

3.2 Aanleiding samenleving

Het mag duidelijk zijn dat er in onze hedendaagse samenleving veel verschillende stemmen klinken. Lange tijd ging men er in de meeste Europese landen vanuit dat de voortschrijdende secularisatie zou leiden tot de uittocht van de religie uit het publieke domein. Echter, zoals Heitink (2012) beschrijft, is religie in onze postmoderne cultuur niet meer weg te denken. Ondanks de deïstitutionalisering beschouwt meer dan helft van de bevolking zich als religieus of gelovig. Sterker nog, religie lijkt juist veel meer een speler van belang te worden in deze samenleving, zij het meer verscheiden en moeilijker te kaderen dan vroeger. De hedendaagse kritische filosoof Habermas stelt in het recent verschenen boek *Radicale secularisatietheorie* (Latré en Vanheeswijk, 2013) dat “religieuze tradities ook vandaag zeggingskracht hebben als het gaat over morele intuïties die te maken hebben met de kwetsbaarheid van de mens en van het menselijk samenleven” (p.205). Leerlingen geven in de lessen aan dat zij regelmatig worden geconfronteerd met allerlei verschillende levensbeschouwingen. In de media, hun leefwereld buiten school en in de klas komen ze in aanraking met mensen en verhalen die gelinkt zijn aan religie. Uit de klassengesprekken blijkt dat leerlingen steeds meer beseffen dat religie een belangrijke factor is die mensen drijft.

3.3 Aanleiding onderzoek

In 2009 heeft een groot onderzoek plaats gevonden: ‘REDCO’. Een team van onderzoekers uit verschillende Europese landen heeft geprobeerd te weten te komen wat de kansen van religie onder 13-19 jarigen zijn: en stelde *Religious Education: dialogue or conflict?* Wanneer ik leerlingen deze vraag voorleg, ontstaat er onmiddellijk een splitsing in de klas. Steevast stellen een aantal leerlingen dat religie leidt tot conflict en zelfs oorlog. En gelijk hebben ze in zekere zin, want religie staat vaak aan de basis van een conflict. Voor een andere groep leerlingen vormt religie juist een moment om

met elkaar op zoek te gaan naar wat we delen of biedt religie inspiratie om het goede te willen doen voor de ander.

De conclusie uit het onderzoek luidde dat leerlingen in Religious Education een 'Encouragement for peaceful coexistence zagen'. Vanuit het onderzoek (Universiteit Hamburg, 2009) werden er op onderwijs gebied een aantal actiepunten geformuleerd:

Education policy development and implementation need to focus on the transformation of abstract (passive) tolerance into practical (active) tolerance. Actions:

1. *Counter stereotypical images of religions, present more complex images that show the impact of religion on society and the individual.*
2. ***Develop and strengthen skills for dialogue between pupils concerning different religions and worldviews***
3. *Provide opportunities for engagement with different worldviews and religions, (including cooperation with local communities in order to increase exchange between different religious and non-religious groups) and to offer opportunities for encounters between students of diverse positions vis à vis religion.* (Research findings, p. 3)

In de resultaten van het REDCO wordt gesteld dat religie onderwijs kan bijdragen aan een meer vredige samenleving. Hiervoor moeten vaardigheden voor dialoog tussen leerlingen van verschillende levensbeschouwingen verder worden ontwikkeld en versterkt.

3.4 Competenties in het godsdienst onderwijs

De omschrijving van competenties kan worden gezien als een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag. Door de veranderingen in de maatschappij van industriële naar informatie samenleving zijn de competenties in het leven geroepen (Dochy, 2005). In samenwerking met Centrum Hermes en Hogescholen in Nederland is in 2011 een instrument ontworpen om de lespraktijk van het vak Godsdienst Levensbeschouwing competentiegericht te benaderen. In deze handreiking van de Besturenraad (2011), Centrum voor christelijk onderwijs zijn een zevental competenties opgesteld, waarvan de tweede staat voor communicatie en dialoog. Vanuit de competentie dialoog worden er voor de leerlingen uit de bovenbouw 5 aspecten onderscheiden:

1. Je luistert met respect naar de visie van een ander en vat samen wat er gezegd wordt.
2. Je analyseert de visie van de ander en plaatst deze in perspectief.
3. Je verwoordt een standpunt in relatie tot de ander op inhouds- en op betrekkingniveau.
4. Je bent bereid op basis van argumenten met anderen te discussiëren.
5. Je bent bereid je eigen mening te verantwoorden en zo nodig te herzien.

3.5 Conclusie

Door alle aandacht voor dialoog op nationaal en mondiaal niveau ga ik, voor het verbeteren van de praktijk, opzoek naar wat deze competentie leerlingen te bieden heeft. In dit onderzoek wil ik het onderwerp dialoog inhoudelijk exploreren, in de praktijk evalueren en implementeren in de lessen godsdienst op het KC.

4. Probleemstelling

4.1 Beschrijving

Naar aanleiding van een schoolbreed lessenbezoek door de directie (2013) kwam heel duidelijk naar voren dat veel lessen op het KC verlopen volgens een traditioneel model. De leerlingen zitten in de busopstelling, de docent geeft het grootste deel van de les centraal uitleg aan de hand van de een Powerpoint of Prezi en de leerlingen schrijven en lezen mee. De gemiddelde leerling laat zich de les aanleunen en ervaart de les meestal als hoorcollege. In de lessen godsdienst -zoals ik ze geef op het KC aan klas 3- blijkt dit ook. De leerling participeert weinig actief in de les en hoort vooral aan. In dit leerjaar komen in drie maanden tijd de geschiedenis, de geloofsopvattingen en de rituelen van een religie op gedegen wijze aan bod. Na afloop heeft de leerlingen vooral veel 'droge' kennis opgedaan. Over de onderwerpen wordt weinig onderling gesproken of uitgewisseld. De eigen mening van de leerling en de positie van de ander in de klas of daarbuiten komen vanuit de methode vrijwel niet aan bod. Voor de toetsen wordt hard geleerd, maar in de les wordt er vooral geluisterd naar de docent. Ook vanuit de methode worden weinig aanknopingspunten aangereikt om de kennis te verbinden met context en vaardigheden van de leerling. Via deze manier van werken leert de leerling wel over de wereldreligies, maar blijft een gesprek over (persoonlijke) levensbeschouwing of religie volledig buiten beeld. Vanuit ons team van godsdienst collega's zijn wij op zoek naar meer connectie tussen de kennis die we bieden en dat wat de leerling praktisch kan of doet met de geleerde informatie.

4.2 Visie op identiteitsontwikkeling

Godsdienst is op het KC een verplicht vak tot aan de eindexamenklas. Zoals gesteld in het schoolplan gaat het niet alleen om technische kennis, maar streven we naar religieuze vorming. Dit echter is een breed en weinig gedefinieerd begrip. Om dit begrip te verstaan, vertaal ik in navolging van Fowler (Alii, 2009, p.144) religieuze vorming met het woord 'Faith' dat staat voor geloof, maar echter ook oriëntatie en zingeving betekent. Deze oriëntatie en zingeving sluiten aan op het doel van de lessen godsdienst waarbij leerlingen zich bewust worden van zichzelf in relatie tot de wereld waarin zij leven. Marcia (Alii, p.158) spreekt van identiteitsontwikkeling. Bij deze ontwikkeling zijn twee bewegingen te onderscheiden: de exploratie waarmee wordt bedoeld het onderzoeken, uitproberen. Anderzijds bestaat het uit 'commitment': de betrokkenheid van de persoon op het thema en dat wat degene ervoor wil doen. Beide zijn nodig om tot een evenwichtige identiteit te komen. Gaandeweg de schoolperiode vormt de leerling zijn of haar levensbeschouwing. Een leerling leert zichzelf positioneren te midden van het geheel. En daarmee richt de taak van de docent zich op het bewust laten worden van de bestaande identiteit van de leerling en ruimte scheppen voor exploratie zodat deze verrijkt en gevormd kan worden.

4.3 Visie op godsdienst onderwijs

Het model van Grimmer (1973) stelt dat godsdienst onderwijs een andere taak vervult dan de kerk. Het onderwijs is volgens hem geen geloofsopvoeding waarbij leerlingen worden gesocialiseerd in een bepaalde religie, het door hem genoemde 'learning in religion'. Het godsdienstonderwijs biedt vooral 'learning about religion' waarbij we kennis aanreiken over levensbeschouwelijke tradities en 'learning from religion' waarin het gaat om kennismaken met tradities om er van te leren met het oog op de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Alii (2011, p.112) geeft nog een nieuwe benadering en noemt deze 'learning for religion'. Hierbij gaat het erom dat leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit en levensbeschouwing en van daaruit in

gesprek gaan met anderen. Ook Pollefeyt (2004) beschrijft de veranderende taak van het godsdienstdienstonderwijs. Het door hem ontwikkelde GSM-model met daarin de rollen van de docent als Getuige, Specialist en Moderator vertrekt vanuit de pluraliteit van de maatschappij als hij stelt dat de leerkracht een confessionele maar geen ontologisch institutionele identiteit heeft. Het KC probeert deze verandering na te streven vanuit de gedachte dat het voor veel open christelijke scholen in de 21^{ste} eeuw ondenkbaar is om één bepaalde religie centraal te stellen. De plurale samenleving zien we immers ook op school terug en de inlijving voor één bepaalde traditie sluit te weinig aan op het relatieve waarheidsbegrip waarmee veel leerlingen worden opgevoed. Het learning about vormt sinds tientallen jaren de hoofdmoot van de lessen in de (van oudsher) cognitieve onderwijs traditie op het KC. Vanuit de bestaande kennis daagt de leraar de leerling uit om nieuwe (religieuze) geletterdheid op te doen. Dit staat in de lijn van Vygotsky (zoals geciteerd in Feldmann, 2009, p.275) die spreekt over het aanraken van nieuwe gebieden vanuit de zone van de naaste ontwikkeling. Een minimale plaats heeft het learning from religion. Het bieden van ruimte voor de eigen mening ten aanzien van de leerstof, het oog krijgen voor de eigen context (zelfbewustzijn) en de ontmoetingen met andersgelovigen krijgen weinig aandacht. De nadruk op kennisoverdracht is uiteraard belangrijk, want het biedt voor leerlingen een bodem bij het vormen van meer begrip voor (anders) gelovigen, maar zal voor een goede levensbeschouwelijke vorming toch werkelijk moeten worden opgevolgd door learning from en learning for religion. Er mag op het KC daarom meer aandacht komen voor het vertrekpunt van de leerling en de daaropvolgende ontmoeting met de ander. Hierbij moet centraal komen te staan de meningsvorming over het onderwerp (bewust worden van vooronderstellingen) en de open dialogische uitwisseling tussen leerlingen onderling. Via deze beide pijlers zal de opgedane kennis de leerling meer eigen worden omdat ze worden uitgedaagd tot het construeren en reconstrueren van betekenissen. Op deze wijze zal er meer ruimte komen voor de vorming van de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling.

4.4 Visie op didactiek

In de afgelopen jaren is het didactisch concept in Nederland en ook op het KC behoorlijk verschoven en daarmee de visie op leren veranderd. Na het cognitivisme, dat vertrekt vanuit het vergaren van kennis en insteekt op hoe informatie in onze hersenen wordt opgenomen, is het sociaal constructivisme de nieuwe richting geworden. In dit didactisch concept staat de leerling meer centraal en gaat het uit van wederkerig leren (Hermans, 2000). Dit wederkerig leren (ook wel connectivisme genoemd) biedt ruimte aan de leerling om vanuit de gegeven pluraliteit open te staan voor elkaar. De kennisoverdracht blijft van grote waarde maar heeft een belangrijke route wisseling gekregen. Daar de kennis eerder verliep via de docent, verloopt deze nu veel meer via de leerling. Kennis wordt gepresenteerd als het resultaat van eigen denkactiviteit die op relationele wijze wordt verkregen. Samenwerkend met anderen vindt co-constructie (of zoals door connectivisme genoemd: co creatie) plaats en wordt het geleerde verrijkt, getoetst en eigen gemaakt. De docent wordt in dit concept gesprekspartner en begeleider van de leerling. De leerling wordt verondersteld van nature nieuwsgierig te zijn en dat hij ook zelf verantwoordelijkheid gaat dragen voor de eigen ontwikkeling. Uit het genoemde lesbezoekenverslag door de directie op het KC (2013) bleek dat we inhoudelijk sterk onderwijs geven, maar dat de didactiek nog weinig inzet op het nieuwe didactische model. Er is nog veel eenrichtingsverkeer tijdens de lessen en de leerlingen worden te weinig actief uitgedaagd. Hier liggen kansen om aan te haken met de aandacht voor en de inzet van dialoog.

4.5 Conclusie

Kalsbeek stelt in haar schoolplan te streven naar religieuze vorming wat we verstaan als identiteitsontwikkeling die bestaat uit de bewegingen exploratie en commitment. In de lessen godsdienst leren de leerlingen over religies en horen vooral de kennis aan (learning about). De cognitieve aanpak is eenzijdig doordat de kennis erg op afstand blijft en er weinig ingezet wordt op het leren van de religie en het leren voor de eigen religiositeit. Er wordt onvoldoende ruimte geboden voor exploratie daar de leerling weinig echt na denkt over zichzelf ten opzichte van de lesstof en weinig uitwisselt met anderen. Dit hangt samen met het traditionele model van lesgeven en de inzet van de methode. De methode en de activiteit van de docent nodigt de leerling te weinig uit tot een actieve betrokkenheid en participatie. Met deze consumerende houding van de leerling komt de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling onvoldoende op gang. Vanuit de directie is ons in 2012 jaar gevraagd meer aan te sluiten op de ontwikkelingspsychologie van de leerling en meer ruimte te bieden voor de brede vorming van de leerling. Door alle aandacht voor de competentie dialoog op nationaal en mondiaal niveau wil ik het onderwerp dialoog in de les verkennen. Gestoeld op moderne didactiek van de co-constructie en de leerstrategie learning from (en in minder mate learning for) religion wil ik de dialoog didactisch bekijken en exploreren. In het vervolg van dit onderzoek wil ik de praktijk evalueren en waar mogelijk de dialoog verder implementeren in de lessen godsdienst op het KC te Woerden.

4.6 Onderzoeksdoel

Intern: het verzamelen van kennis over de competentie dialoog (wat is het, welk doel dient het en wat moet de leerling kunnen). Ik wil ontdekken welke didactische en pedagogische voorwaarden bijdragen aan dialoog en hoe de ontwikkelingspsychologie zich verhoudt tot de kansen voor dialoog.

Extern: Ik wil het lesprogramma van klas 3 didactisch verrijken zodat de lesstof inhoudelijk dichterbij de leerlingen komt. Tijdens dit onderzoek wil ik via de competentie dialoog leerlingen op inhoudelijk wijze laten nadenken en uitwisselen over de onderwerpen uit het curriculum van klas 3.

4.7 Onderzoeksvraag

Hoofdvraag: Hoe kan de competentie dialoog in de lessen godsdienst van klas 3 Havo/Vwo op het Kalsbeek College worden ingezet?

Deelvragen voor eerste cyclus

1. Wat is dialoog?
2. Hoe verhouden onderwijs en dialoog zich tot elkaar?
3. Hoe sluit de dialoog aan op de doelen van de godsdienstles?
4. Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?
5. Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?

Deelvragen voor de tweede cyclus

6. Hoe kan er vanuit de conclusies een ontwerp worden gemaakt voor dialoog in de godsdienstles?
7. Wat is het verschil met wat ik schetste in het beoogde ontwerp en de uiteindelijke uitvoering?
8. Wat is mijn ervaring als docent en onderzoeker tijdens de inzet van deze competentie?

9. Hoe is de dialoog bij de leerlingen bevallen?

5. Aanpak

5.1 Dataplan eerste cyclus

Inleiding

In dit ontwerponderzoek verken ik een praktijkprobleem. De eerste cyclus, bestaande uit oriënteren, richten, plannen, verzamelen, analyseren en concluderen, rapporteren en presenteren (Van der Donk en van Lanen, 2012, p. 35), doorloop ik aan de hand van vijf deelvragen. Via de literatuurstudie ben ik ingegaan op de deelvragen 1 tot en met 5: wat is dialoog, wat is het doel van dialoog en hoe sluit dialoog aan op pedagogiek en didactiek. De studie naar tekstbronnen heb ik breed genomen. Hieronder heb ik zowel boeken, websites en artikelen uit (vak)tijdschriften verstaan. De onderzoeksvragen hebben mijn literaire onderzoek sturing en richting gegeven. De resultaten daarvan zijn te lezen in Hoofdstuk 6 'Resultaten'. Voor deelvragen 4 en 5 heb ik ook de praktijk verkend. Deelvraag 4 (Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?) en 5 (Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?) heb ik in de praktijk verkend en daarvoor heb ik drie datasporen uitgezet.

A. Vragenlijst leerlingen

Methode van data verzameling

Ik heb een **vragenlijst** (Data boek 1.1) onder de twee klassen uitgezet via Socrative/ op papier waarbij ik inga op onderlinge dialoog (deelvraag 4 en 5); binnen en gedeeltelijk buiten de lessituatie.

Grofweg bestaan de vragen uit de volgende onderwerpen:

- Wie zijn de leerlingen en waar staan ze ten opzichte van levensbeschouwelijke vraagstukken?
- Welke waarde (en ook kansen) zien leerlingen voor de dialoog in de klas.
- Wat gebeurt er in de les om de dialoog op gang te krijgen
- Weten leerlingen wat de doelen van dialoog zijn
- Zien leerlingen hoe ze kunnen groeien in dialoog?

Randvoorwaarden en belanghebbenden

Deze vragenlijst heb ik in twee klassen 3A afgenomen. Deze klassen vormen mijn onderzoeksgroep uit leerjaar drie. Aan deze twee klassen en geef ik het vak godsdienst. Klas 3Aa heeft 29 leerlingen en klas 3Ab heeft 27 leerlingen. De vragenlijst nam ik af op docent gestuurde basis; d.w.z. de docent klikt op volgende vraag als alle antwoorden van de voorgaande vraag binnen zijn. Met klas 3Aa kon ik in het computerlokaal werken. Dit was ideaal. Het systeem liep nauwelijks vast, computers vielen niet uit en het beantwoorden van de vragenlijst verliep geordend. De leerlingen hadden volop de tijd en de mogelijkheid om hun antwoord in te typen. Met de tweede groep, 3Ab, had ik te maken met ons wifi systeem en het portable device van de leerlingen. Hier verliep de vragenlijst veel trager. Ik had voor deze groep ook de vragenlijst op papier achter de hand en inderdaad hebben zo'n tien leerlingen deze vragenlijst helemaal of gedeeltelijk met de hand ingevuld. Soms viel er een telefoon uit, soms kon een leerling simpelweg niet verder met Socrative of liep een processor vast; steeds moesten we wachten op leerlingen. Het oplopen van vertraging tijdens een dergelijke vragenlijst is heel funest. Leerlingen moesten veel wachten op elkaar en konden minder effectief werken in vergelijking met de andere groep.

Analyse techniek

Na de verzameling (het resultaat is te lezen in Data boek 1.2) ging ik volgens de analyse methode van aantallen bereken (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.233) over tot samenvoegen van getallen. Via de formules van Excel heb ik per stelling het aantal de ranking per keuze optie kunnen optellen. Hieraan heb ik grafieken toegevoegd. Voor het **combineren van vragen** heb ik enkele extra vragen opgenomen. Ik was bijvoorbeeld benieuwd of de combinatie tussen geslacht nog verrassende antwoorden zou opleveren. De ontwikkelingspsychologie kent namelijk voor jongens en meiden een verschillend verloop. De uitvoering van deze analyses zijn te lezen in Data boek de hoofdstukken 1.3 en 1.4.

B. Interview leerlingen

Methode van data verzameling

Via een gestructureerd verdiepend **interview** (Data boek 2.1) met een groep van vijf leerlingen uit twee verschillende klassen heb ik aan de hand van een topiclijst de vragenlijst verhelderd (deelvraag 4 en 5). Ik ben de verschillende onderwerpen langs gegaan en in de resultaten heb ik gezocht naar wat nog verhelderd of aangevuld zou kunnen worden. Omdat het zoveel topics zijn en ik de leerlingen slechts 20 minuten van hun tijd wilde vragen, heb ik ervoor gekozen om de vragen van te voren te bedenken. Ik wilde geen onderwerpen vergeten of zaken onvoldoende uit de verf laten komen. Natuurlijk is er in dit gestructureerde interview wel altijd ruimte voor doorvragen geweest als mij dat op dat moment nodig leek.

Randvoorwaarden en belanghebbenden

De leerlingen zijn door mij willekeurig uit de lijst uitgekozen; ik wilde graag een balans tussen jongens en meiden. Het leek mij interessant om mensen uit verschillende sociale ordes van de klassen te vragen en dat maakte dat ik deze groep heb samengesteld. Eén jongen (een echte leider) die ik ook had uitgenodigd, kwam helaas niet opdagen. Ondanks het ontbreken van zijn stem denk ik dat het interview wel een gebalanceerd beeld geeft van hoe de leerlingen uit de klassen gemiddeld genomen denken. Het transcript van het interview is te lezen in Data boek 2.2.

Analyse techniek

De deelvragen heb ik volgens de thematische analyse (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.248) data geanalyseerd. Deze analyse is te lezen in Data boek hoofdstuk 2.3. Op basis van de literatuurstudie heb ik voorafgaand aan de analyse categorieën toegekend. De categorie moet gerelateerd zijn aan onderzoeksvraag en deelvragen. In onderstaande tekst heb ik deze vetgedrukt genoteerd. Ik heb de data in kleine betekenisvolle fragmenten opgedeeld en deze ondergebracht bij de verschillende categorieën. Vervolgens heb ik samenvattingen gemaakt per categorie.

Deelvraag 4: Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?

- **Houding levensbeschouwing** van leerlingen ten aanzien van de bereidheid en aandacht voor de lessen godsdienst.

Deelvraag 5: Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?

- **Eigen activiteit:** hoe kan een actieve houding van de leerling tot stand komen?

- **Dialoog:** is er voldoende kennis over hoe een dialoog gevoerd kan worden. Over welke onderwerpen willen leerlingen een dialoog voeren?
- **Rol docent, rol leerling:** de rol en begeleiding van de docent
- **Zicht op eigen leerproces, reflectie (doelen, reflectie):** welke ervaring hebben leerlingen met eigen verantwoordelijkheid?

C. Vragenlijst docenten godsdienst levensbeschouwing

Methode van data verzameling

Via een **vragenlijst** met open en gesloten vragen heb ik gezocht hoe docenten godsdienst/levensbeschouwing denken over ervaringen, toepassingen, kansen/ belemmeringen voor de dialoog (Data boek 3.1). Deze lijst heb ik gestuurd naar List Levensbeschouwing, een landelijke community van 3000 docenten die zich verwant voelen aan het vak godsdienst/ levensbeschouwing. Docenten die bereid waren mee te denken over de kansen en beperkingen van dialoog in de klas, mochten de vragenlijst beantwoorden. Met deze vragenlijst verzamelde ik extra gegevens om de deelvragen 4 en 5 te beantwoorden.

De vragenlijst heb ik gemaakt met Thesistools en heb ik via list levensbeschouwing verspreid.

Randvoorwaarden en belanghebbenden

Als respons op deze vragenlijst heb ik ruim 20 reacties gekregen (Data boek 3.2). Het was bijzonder om te zien dat docenten uit verschillende plekken in het land zich betrokken wisten bij het thema dialoog. Los van de respons hebben ook enkele docenten contact met mij gezocht vanwege mijn mail over dialoog. Met enkele personen heb ik een aantal mails uitgewisseld. Vanwege de brede insteek van de reacties in de mail heb ik deze resultaten voor dit onderzoek verder niet aangesproken.

Analyse techniek

De verzamelde data wilde ik net als onderdeel B volgens de thematische analyse (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.248) analyseren. Ik gebruikte de aan de hand van de literatuurstudie opgestelde categorieën van het bovenstaande onderdeel B (interview leerlingen). De resultaten ben ik gaan indikken en labelen (in verschillende kleuren). Na het labelen (zie hoofdstuk 3.3 van het Databoek) heb ik aan de hand van de gestelde categorieën een conclusie geschreven.

Deelvraag 4: Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?

- **Houding levensbeschouwing** ten aanzien van stellingen en de bereidheid en aandacht voor de lessen godsdienst.

Deelvraag 5: Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?

- **Eigen activiteit:** hoe kan een actieve houding van de leerling tot stand komen?
- **Dialoog:** is er voldoende kennis over hoe een dialoog gevoerd kan worden. Over welke onderwerpen willen leerlingen een dialoog voeren?
- **Rol docent, rol leerling:** de rol en begeleiding van de docent
- **Zicht op eigen leerproces, reflectie (doelen, reflectie):** welke ervaring hebben leerlingen met eigen verantwoordelijkheid?

5.2 Dataplan Innovatiecyclus

Inleiding

Na de eerste cyclus waarin ik me heb georiënteerd op het praktijkprobleem, leidden de resultaten in de vorm van conclusies tot een ontwerp. In deze tweede cyclus, de innovatiecyclus, richt ik mij via het ontwerp op de verandering van de dagelijkse praktijk. Deze innovatiecyclus ga ik **met behulp van vier deelvragen** uitvoeren en vervolgens evalueren.

Ontwerpactiviteiten

Deelvraag 6. Hoe kan er vanuit de conclusies een ontwerp worden gemaakt voor de dialoog in de godsdienstles op het Kalsbeek College?

Voor het ontwerp van de innovatie heb ik gebruikt gemaakt van de verzamelde data bij deelvraag 1 tot en met 5. Deze is zowel gebaseerd op de literatuurstudie als het praktijkonderzoek. Via het onderstaande schema (Van der Donk en van Lanen, 2012 p. 282) verantwoord ik per eis de innovatieronde. De resultaten hiervan zijn te lezen in het hoofdstuk Resultaten.

Deelvraag 7 tot en met 9

Om de innovatie uit te voeren en een beeld te krijgen hoe deze inhoudelijk is verlopen, heb ik drie deelvragen opgesteld:

7. Wat is het verschil met wat ik schetste in het beoogde ontwerp en de uiteindelijke uitvoering?
8. Wat is mijn ervaring als docent en onderzoeker tijdens de inzet van deze competentie?
9. Hoe is de dialoog bij de leerlingen bevallen?

Via drie verschillende datasporen wilde ik de innovatie in beeld brengen. Ik heb ook een observatie overwogen maar dat is gezien het inhoudelijke aspect van de dialoog toch heel lastig via observatie te beoordelen. Via het perspectief van de leerling, met behulp van een zelfreflectie (zie hieronder voor A) over hoe de dialoog verlopen is en wat ze geleerd hebben, hoop ik te ontdekken welke betekenissen leerlingen aan de dialogen geven. Vervolgens heb ik een lijst van vragen opgesteld voor het verdiepende interview. Ik sloot enkele weken na de dialogen het project af door aan de helft van de onderzoeksgroep een vragenlijst voor te leggen. Zo hoop ik een valide beeld te schetsen.

A. Zelfreflectie leerling (bijlage)

Methode van data verzameling

Bij dit onderdeel heb ik gekozen voor een zelfreflectie door leerlingen zelf. Dit doe ik aan de hand van stellingen en open vragen (Data boek 4.1). Via deze zelfreflectie wilde ik leerlingen data laten genereren door zichzelf en elkaar te beoordelen op de gestelde regels en het leerrendement. De formulieren heb ik na afloop (van de laatste twee lessen) ingenomen en beschouw ik als een (subjectieve) observatie vanuit de beleavingswereld van de leerlingen. Van beide klassen heb ik van alle groepjes de formulieren ingenomen. Na afloop van de les voerde ik de gegevens in en maakte ik inzichtelijk hoe leerlingen vinden dat de vaardigheden gaan.

Randvoorwaarden en belanghebbenden

Eenzijds wilde ik leerlingen zichzelf en het functioneren van de groep laten beoordelen zodat ze zich bewust worden van de dialoog en de eigen vaardigheden. Wordt er geluisterd in je groep, laten mensen elkaar uitpraten, was er respect voor elkaar, voelde het veilig? Tevens wilde ik leerlingen laten nadenken over de doelen van de dialoog en het leermoment van de dialoog. Wat heb je geleerd, wat heb je eraan, welke nieuwe inzichten heb je opgedaan? Dit is eigenlijk een persoonlijke reflectie voor de leerling zelf. Via deze weg kijk ik als onderzoeker mee om te beoordelen of leerlingen zelf rendement zien in dit leerproces.

Het was opvallend dat leerlingen elke les de tijd namen om zichzelf en de groep te beoordelen. De reflectie na afloop was voor leerlingen ook een moment waarop ze even terug keken naar wat er was gebeurd. Vanwege de netwerkproblemen en de wifibelasting, heb ik ervoor gekozen om dit schriftelijk af te nemen. De tijd die hiervoor nodig was, bedroeg ruim zeven minuten. Het resultaat op de reflecties is te lezen in Data boek Hoofdstukken 4.2 en 4.3.

Analyse techniek

Na de verzameling ging ik volgens de analyse methode van aantallen bereken (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.233) over tot samenvoegen van getallen (Data boek 4.4). Via de formules van Excel heb ik de ranking per vraag kunnen optellen. Deze aantallen heb ik omgezet naar procenten. Hieraan heb ik grafieken toegevoegd. Na de twee geëvalueerde lessen dialoog is er via de vergelijking van de beide dialogen verandering te zien. Op deze wijze denk ik een beeld te kunnen schetsen van hoe leerlingen vinden dat met de regels wordt omgegaan en of vaardigheden veranderen.

De verzamelde data op de open vragen wilde ik volgens de thematische analyse (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.248) analyseren (Data boek 4.5). Ik stelde daarvoor de dikgedrukte woorden als categorieën op. Daarna ging ik indikken en labelen (verschillende kleuren). Na het labelen schreef ik aan de hand van de gestelde categorieën een conclusie. Ook dit deed ik gedurende twee lessen.

B. Interview

Methode van data verzameling

Na afloop van de drie lessen heb ik met een viertal leerlingen uit de (twee uit twee klassen) een interview gehouden. In dit interview legde ik leerlingen een aantal vragen voor om de lessen over dialoog te evalueren (Data boek 5.1). Hiervoor heb ik de resultaten uit de observatie en vragenlijst meegenomen. Het interview betrof een half gestructureerd interview.

Randvoorwaarden en belanghebbenden

Op 13-2 heb ik met vier leerlingen een gesprek van ruim 20 minuten gevoerd over de dialogen van de afgelopen lessen. Het transcript van het interview is te lezen in Data boek Hoofdstuk 5.2. Het vorige interview deed ik met vijf personen en ik merkte dat het gesprek met vijf leerlingen soms stroef verliep (terwijl ik er 6 had uitgenodigd). Leerlingen hadden veel te zeggen en wilden graag praten. De vorige keer merkte ik dat leerlingen soms lang moesten wachten voordat ze hun mening konden geven.

De leerlingen heb ik geselecteerd uit twee verschillende klassen. In de twee klassen zitten vooral meiden en dus leek het mij zinvol om deze keer meer meiden uit te nodigen. Tegelijk wilde ik recht doen aan de verschillende samenstellingen en daarom heb ik leerlingen uit verschillende

combinaties uitgenodigd: een jongen uit een jongens groep; een meisje dat met drie jongens in gesprek was geweest en twee meiden die beide in een meidengroep de dialoog hadden gevoerd. De beide meidengroepen heb ik willekeurig gekozen. Van de jongensgroep wist ik dat ze moeite hadden gehad met de dialoog en van de gemixte groep merkte ik ook een verschillende ervaring bij de dialoog.

Het gesprek verliep inderdaad beter. Alsof het makkelijker en directer praatte; de groep had veel te zeggen gebruikte de ruimte die ze kregen door goed te luisteren en te reageren op elkaar. Ik heb me ook wel verbaasd over hoe gemakkelijk de leerlingen zich verwoordden. Er werd in korte tijd veel verteld en dus kwam ik veel te weten. Niet alles was positief en dus vond ik het ook een heel eerlijk interview. De leerlingen wilden werkelijk meedenken en deden dit op hun eigen creatieve en kritische manier.

Analyse techniek

De verzamelde data heb ik volgens analysemethode 9, de thematische analyse, (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.248) geanalyseerd. Ik stelde daarvoor de dikgedrukte woorden als categorieën op. Daarna ben ik gaan indikken en labelen (verschillende kleuren). Na het labelen schreef ik aan de hand van de gestelde categorieën een conclusie. De analyse is te lezen in Data boek hoofdstuk 5.3.

C. Vragenlijst

Methode van dataverzameling

Na afloop van de lessen dialoog, de reflecties en het verdiepende interview heb ik aan 30 leerlingen uit twee klassen een vragenlijst voorgelegd (Data boek 6.1). Hierin wilde ik de didactische aspecten vooral aan de orde stellen. De resultaten uit de reflecties en interview nam ik hierin mee.

Randvoorwaarden en belanghebbenden

De leerlingen uit de beide klassen heb ik in twee halve groepen laten reageren op de vragenlijst. Naast de directe reflectie na afloop van de dialoog en het interview met vier leerlingen, wilde ik na drie weken het geheel van de dialoog evalueren met de twee groepen. Opnieuw deed ik een poging om deze lijst via Socrative.com te laten invullen, maar door alle wifiproblemen konden slechts zeven leerlingen online de vragenlijst invullen. Voor de zekerheid had ik de vragen ook op papier meegenomen. De andere helft van de klas werkte tijdens het invullen van de vragenlijst aan een samenvatting van de leerstof die bestemd was voor de komende repetitie. De resultaten zijn te lezen in Data boek hoofdstuk 6.2.

Analyse techniek

De verzamelde data wilde ik volgens analysemethode 9, de thematische analyse, (Van der Donk en van Lanen, 2012, p.248) analyseren. Ik stelde daarvoor de dikgedrukte woorden als categorieën op. Daarna wilde ik gaan indikken en labelen (verschillende kleuren). Na het labelen schreef ik aan de hand van de gestelde categorieën een conclusie. Deze thematische analyse is te lezen in Data boek hoofdstuk 6.3.

6. Resultaten

6.1 Deelvraag 1. Wat is dialoog?

Dialoog is al een heel oud begrip. Van Dale (2013) geeft voor de dialoog de volgende betekenissen:

1 gesprek van twee personen, 2 discussie, overleg. Door de eeuwen heen is de betekenis veel meer divers gezien dan Van Dale doet voorkomen. Aan de hand van een aantal verschillende personen wil ik dit hieronder verder duidelijk maken.

Gesprek

Met Socrates kunnen we stellen dat dialoog een gesprek is waarbij een **onderzoekende houding** wordt gevraagd. In 'Euthyphro' (Gutenberg, 2013) zien we de dialoog als Socrates met Euthyphro spreekt over het vrome. Euthyphro geeft allerlei definities van het vrome, maar geen daarvan bleek bij nader onderzoek werkelijk houdbaar. Dan ontdekt Socrates waaruit zijn wijsheid bestaat: het weten niet te weten. Op deze manier ontmaskerde hij zijn tegenstanders en toonde aan dat pretenties ver verwijderd zijn van een open geest. Het gesprek volgens Socrates heeft als doel om meer te weten te komen wat daarvoor nog verborgen lag. Het vragende gesprek binnen de godsdienstles vanuit verschillende perspectieven, zoals ik dat in mijn bachelor scriptie over Socratische dialoog (2003) verwoordde, beschouw ik als een onderzoekende oefening in de praktijkruimte van de klas.

Filosoof Martin Buber leert ons dat kennis een sociaal gebeuren is. Het uitbreiden van religieuze kennis is een **sociaal proces en verloopt via anderen** (2004, p.14). Niet alleen de docent reikt aan, veelmeer het gesprek met anderen maakt dat er meer begrip voor elkaar ontstaat. "Real living is meeting", (Buber, p.17). **Juist in de ontmoeting met alle diversiteit leren we van het verschil.**

De 20^{ste} eeuwse filosoof Emmanuel Levinas (zoals geciteerd in Todd, 2001) stelt dat wanneer we willen dat leerlingen oog krijgen voor de ander in zijn context, dan zal er aandacht moeten komen voor het anders-zijn van de ander (Levinas noemt dit de alteriteit). Vanuit de **alteriteit** van de ander kan er sprake zijn van een interreligieuze **ontmoeting**.

De natuurkundige David Bohm (1996) beschouwt dialoog als 'dia' = 'onderling', 'tussen' en 'logos' staat onder andere voor 'woord' en 'betekenis'. Bohm gaf aan dat door het samen zoeken we in een stroom worden meegenomen (1996, p.6). Door de **uitwisseling** tijdens een dialoog ontstaan verbreding van de eigen **kennis** en verruiming in **inzichten**.

Nicholas Burbules, hoogleraar Onderwijs Beleid, organisatie en leiderschap aan de Universiteit van Illinois in Urbana-Champaign schreef een boek over dialoog in het onderwijs (1993). Hierin beschrijft hij de dialoog als "it is not something we do or use; it is a relation that we enter into" (Burbules, 1993, p.13). Deze relatie vertrekt vanuit een bepaalde gelijkwaardigheid, want als Burbules schrijft over dialoog in het onderwijs, merkt hij op dat "dialogue tend toward a decentered and nonauthoritarian view of learning, even when there are discrete teacher and student roles" (Wiecinski, 2011 p.556) Gelijkheid en wederkerigheid definiëren de relatie. Burbules legt de nadruk op het **ontstaan** van **nieuwe betekenissen** doordat meningen elkaar ontmoeten.

Discussie

Zoals beschreven, geeft Van Dale aan dat dialoog ook discussie is. In deze benadering zie ik een groot verschil met de eerste betekenis. Discussie heeft namelijk een ander doel dan dialoog. Senge (1990) heeft heel duidelijk het verschil tussen discussie en dialoog aangegeven. In een dialoog worden verschillende visies getoond en is dialoog gericht op divergeren en een rijker begrip. Discussie is gericht op het exploreren van materie en convergeert richting een conclusie of actie.

Conclusie vertrekpunt dialoog

Met dit bovenstaande onderschrijf ik de betekenis van dialoog zoals deze is opgesteld door Stichting dialoog in het onderwijs (2011): “de dialoog is een uitwisseling van persoonlijke ervaringen, betekenissen en waarden met als doel om inlevingsvermogen en onderling begrip op gang te brengen”. Deze omschrijving van dialoog vormt dan ook het vertrekpunt van mijn onderzoek.

6.2 Deelvraag 2. Hoe verhouden onderwijs en dialoog zich tot elkaar?

In de huidige postmoderne tijd is voor velen het aanreiken en simpelweg overnemen van waarheden niet meer vanzelfsprekend van toepassing. Zo staan door het pluralisme veel waarheden niet meer onomstotelijk vast. Heitink, (2012, p. 207) stelt dat dit een zeker relativisme oproept waarbij ieder zijn eigen waarheid heeft. “Er is geen sprake meer van een overkoepelende waarheid”. Leerlingen moeten hun identiteit vanuit hun eigen verhaal leren ontdekken en vormgeven. Met het Bildung model komt er ruimte voor vorming waardoor leren op transformatieve wijze verloopt. Zoals in de context beschreven komt op het KC steeds meer ruimte voor deze zienswijze. Deze brede vorming van de leerling wordt expliciet in het schoolplan omschreven. Berding (1999) beschrijft een dergelijke kind-gecentreerde pedagogiek in het boek *De participatie pedagogiek van John Dewey*. Om het verschil tussen scholing en vorming uit te leggen citeert hij Wardekker: “scholing staat vooral voor overdracht van nuttige kennis en vaardigheden. Vorming staat voor persoonsgerichte activiteiten die ervoor kunnen zorgen dat de leerling een adequaat deelnemer aan de cultuur wordt”(1999, p.8). Vormingstheorieën staan in de traditie van het sociaal-constructivisme. Dit is ook zichtbaar in de participatie pedagogiek van Dewey met zijn theorie over interactieve kennisontwikkeling. Leren is volgens Dewey een continu democratisch proces van wederzijdse aanpassing door waarnemen en handelen. Vormend onderwijs vindt op dialogische wijze plaats. De vorming zoals Dewey deze beschrijft, expliciteert nog een grotere leerdimensie (via ervaring) daar zij leerlingen deelnemers van de gemeenschap wil laten zijn. “De rol van de school is niet alleen het voorbereiden op deelname aan de gemeenschap: zij is een poging om actuele gemeenschap tot stand te brengen”(p. 169). Onderwijs via dialoog biedt verdieping die we kunnen duiden als ‘betekenisvol leren’ of ‘leren doorheen de leerling’.

Door de plurale samenleving hebben we te maken met een leerling populatie die verschillende vertrekpunten en visies bij zich draagt. Wanneer deze visies in de school met elkaar in ontmoeting worden gebracht, komt er plaats voor hermeneutiek in het onderwijs. Een leerling is namelijk geen tabula rasa; in het lokaal brengt zij de eigen cultuur en taal met zich mee. Wanneer de leerling in contact met de ander komt, is hij geladen met voorkennis, vooroordelen en de eigen normativiteit. De bewustwording van de leerling van zichzelf is het begin van kennis. De taak van de docent beschrijft stelt Gallacher (1992, p.80) als “the teacher’s task is not solely to inform these preconceptions, but to allow the student to reform, reshape, and revise his preconceptions so as to come into the subject matter in an appropriate way”. Leerlingen worden zo opgeleid tot kritische

denkers en dat veronderstelt interpretatie en reflectie. Volgens deze wijze ontmoeten onderwijs, hermeneutiek en dialoog elkaar en vormen zij de weg tot kennis.

6.3 Deelvraag 3. Hoe sluit de dialoog aan op de doelen van de godsdienstles?

Identiteit als constructie

Zoals gesteld is het doel van de godsdienstles het vormen van levensbeschouwelijke identiteit van de leerling. Het religieuze concept van de tradities wordt niet meer klakkeloos overgenomen maar door het leven heen gevormd. De levensbeschouwelijke identiteit komt in moderne, plurale samenlevingen tot stand door constructie. Hoe vindt deze constructie plaats? De Nijmeegse hoogleraar persoonlijkheidspsychologie H.J.M (Bert) Hermans (2005) beschouwt de identiteit van de persoon als een verhaal, een dynamisch proces van voortschrijdend inzicht van de persoon in zichzelf, in relatie tot de context waarin hij leeft. Deze constructie is levenslang in ontwikkeling. Identiteitsontwikkeling is een proces van interactie tussen contingenties van het bestaan en de individuele invulling ervan en via reflectie kun je tot zelfverstaan komen. Schweitzer (1993) beschrijft deze constructie en noemt dan de hermeneutische methode waarin de onderzoeker zich ook laat raken door de teksten en mensen die hij bestudeert. Hij ziet begrip als een wederkerig proces. Dit proces is via de dialoog ook in de klas in te zetten. In een (hermeneutische) dialogische communicatie zoals San van Eersel deze in zijn proefschrift *Towards Dialogue* (2011, p. 140) verwoordt, kunnen drie doelen worden onderscheiden: Het eerste doel is dat de leerling leert zichzelf bewust wordt van zijn vooronderstelling en zich leert te verwoorden. Daarna probeert hij open te staan voor de ander om deze te kunnen begrijpen. Als laatste probeert de leerling de opvattingen en veronderstellingen van de ander eigen te maken.

Leren in ontmoeting

In de praktijk van de godsdienstlessen kunnen leerlingen via de dialoog groeien in kennis. Zoals Burbules in *Dialogue in teaching* stelt, leer je via de dialoog meer begrijpen van de ander en jezelf. De ethiek van de wederkerige relatie sluit aan bij Buber en Levinas wanneer we elkaar durven bekijken met open ogen. De werkelijke ontmoeting vanuit een normatieve keuze; de ander is mijn gelijke, of juist, totaal andere. De houding waarmee de ander wordt benaderd, heeft voorwaarde en als uitkomst; het vergroten van respect. In de dialogische benadering komt dit uniek zijn tot uitdrukking in relatie met anderen. In de communicatie vindt een ontmoeting plaats waarbij de leerling wordt aangesproken in zijn mens-zijn ten opzichte van de ander. Voorwaarde voor deze mogelijkheid tot verbinding zijn de waarden respect en bescheidenheid. Het sociaal constructivisme waarbij leraar en leerling van elkaar kunnen leren, definieert ook wederkerig leren. De docent leert ook van de leerling die met zijn horizon die van de leraar kan verrijken.

Leren van diversiteit

We hebben misschien onze eigen meningen, maar waarom zouden die in de weg staan om elkaar van hart tot hart te ontmoeten? (Mohandas Gandhi)

Het is niet alleen belangrijk de eigen religieuze context te kennen, maar vooral ook die van anderen. Vanwege de steeds meer toenemende diversiteit in de samenleving groeit ook bij leerlingen de behoefte de context van de ander te kennen. Uit gesprekken met mijn leerlingen zie ik deze behoefte terug. Ook het REDCO onderzoek brengt dit naar voren waar leerlingen dit specifiek noemen. In de klas is het helder dat leerlingen geloven of in elk geval een levensbeschouwing hebben. Zo vind je er: gelovigen (katholiek, christelijk, moslim, hindoe...), twijfelende, en ongelovige leerlingen. In de lessen

godsdienst kunnen leerlingen met verschillende ideeën in gesprek gaan. Deze dialoog toont het verschil en de mogelijke overeenkomsten, maar het is aan de docent om via de eigen voorkennis en vooronderstellingen de leerlingen te stimuleren open te staan voor een nieuw verhaal. Zoals in onderzoek 2 uitgelegd bevat de dialoog meerdere fasen. In de laatste fase ontmoeten de perspectieven elkaar, vermengen deze en schuiven in elkaar tot een nieuw perspectief (de Jong, 2013 p.5). De ontmoeting tussen twee persoonlijkheden is als het contact tussen twee chemische stoffen: als er een reactie plaatsvindt, zijn beide veranderd (*Carl Jung*). De dialoog in de klas dient door alles diversiteit tot een verrijking voor de groep en elke leerling voor zich.

Leren van tradities¹

Veel leerlingen hebben geen duidelijk te kaderen religie, maar vertellen hun eigen verhaal waarin zeker levensbeschouwing een plek heeft. De godsdienstles kan een verrijking zijn om verhalen te delen, want tradities bevatten verhalen waarin mensen ruimte krijgen om kritische levensgebeurtenissen te onderzoeken en te plaatsen in een ‘omvattend geheel’. Dewey (Berding 1999) gebruikt voor deze vorm van leren het woord religiositeit; het zien van de eigen positie als onderdeel van een omvattend geheel. Habermas stelt in het recent verschenen boek *Radicale secularisatietheorie* (Latré en Vanheeswijk, 2013) dat “religieuze tradities ook vandaag zeggingskracht hebben als het gaat over morele intuïties die te maken hebben met de kwetsbaarheid van de mens en van het menselijk samenleven” (p.205). In de postmoderne tijd blijft zo een plaats voor religie en betekenisgeving bestaan. Het betekenisgeven en het ontmoeten van verhalen, helpt leerlingen bij de vorming. In een open blik kan de leerling dat speciale moment van de ander ontmoeten en leren leerlingen de werkelijkheid zien vanuit een eigen religieus perspectief. Deze betekenisgeving geldt ook voor de dialoog met de bronnen en traditie. Visker (2005) stelt in *Vreemd gaan en vreemd blijven* dat door het horen van verhalen het leven betekenis krijgt en zo in al z’n complexiteit is uit te houden. Ook Alii (2009) beschrijft dat de dialoog met een religieuze traditie de transformatie ervan stimuleert doordat “de conversatie met anderen draagt bij aan de verplaatsing van traditionele begrippen en het herkennen ervan in de werkelijkheid van alledag in deze tijd” (p. 112). Via de dialoog met mensen en traditie, doorheen de leerling kan de leerling werken aan de eigen religiositeit.

Conclusie

Een vormende sociaal constructivistische onderwijsvisie (zoals hierboven uitgelegd) veronderstelt een hermeneutische benadering. De dialoog is een geschikte onderwijsleeractiviteit waarmee vorming tot zijn recht komt. Ook biedt de dialoog ruimte om het leren op hermeneutische wijze te laten plaatsvinden. De wijze waarop de dialoog kan worden ingezet, past naadloos in de hedendaagse didactiek. Een actieve participerende houding helpt de leerling in de ontmoeting van de ander te leren op weg naar betekenisgeving. De godsdienstles blijft in deze postmoderne tijd van nut daar er in de samenleving een plaats (zij het op transformatieve wijze) blijft bestaan voor religie en levensbeschouwing. In de godsdienstlessen leert de leerling door alle stemmen zich bewust te worden van zijn eigen stem, deze vorm te geven en te gebruiken; in ontmoeting met de ander.

¹ In ‘Werken met diepgang’ gebruikt Ton Zondervan hiervoor het begrip ‘Inculturatie’.

6.4 Deelvraag 4. Welke (ontwikkelingspsychologische) aspecten beïnvloeden de dialoog?

A. Resultaat literatuurstudie

De befaamde psycholoog Erikson (zoals geciteerd in Feldman, 2009 p.509) ziet de centrale ontwikkelingstaak van de adolescentie als het ontwikkelen van een eigen identiteit. De adolescent ontwikkelt door exploratie en loslaten van thuis een eigen identiteit. Dit is een periode van loslaten en binden. Ook de psycholoog Marcia spreekt van identiteitsontwikkeling (Alii, 2009 p.158). Bij deze ontwikkeling zijn twee bewegingen te onderscheiden: de exploratie enerzijds, waarmee wordt bedoeld het onderzoeken, uitproberen. Anderzijds bestaat het uit 'commitment' of 'binding': de betrokkenheid van de persoon op het thema en dat wat degene ervoor wil doen. De leerling wil in de periode van de middelbare school exploreren en zoekt commitment. Godsdienst onderwijs tijdens de adolescentieperiode geeft leerlingen de kans te zoeken naar exploratie en commitment in de oefenruimte van de klas. Echter, er zijn naast vele kansen voor dialoog over levensbeschouwing ook mogelijke beperkingen. Zo is volgens Hutsebaut (1995) de leerling geneigd zich te verbinden met bekenden en gelijkgestemden, liggen conflicten ingewikkeld en worden soms vermeden. Ook vanuit bepaalde dominante mentaliteiten (nader toegelicht in bijlage 3) gaan belemmeringen uit: empirisch, pluralistisch, utilistisch en autonoom denken en het leven in het nu.

B. Resultaat praktijkonderzoek

In mijn onderzoek onder leerlingen in de twee klassen 3A van het Kalsbeek College lijken de gestelde belemmeringen in de praktijk van minder grote invloed. Vanuit de vragenlijst komt niet helder naar voren dat de in de literatuurstudie geformuleerde dominante ideeën leerlingen beperken m.b.t. de godsdienstles. Twee mentaliteiten vielen op. Eén was dat leerlingen inderdaad denken zonder religie te kunnen. Bij nadere verkenning in dit onderzoek blijkt dat deze opvatting de lessen niet in de weg staat doordat leerlingen weten dat religie wel voor de ander relevant kan zijn. Leerlingen vinden het daarom belangrijk om goed met anderen te kunnen communiceren en het vak godsdienst helpt hen hierbij doordat het kennis over religies en opvattingen geeft. De andere meest opvallende mentaliteit is die van het spreken met andersdenkenden. Ondanks dat Hutsebaut schrijft dat leerlingen liever met gelijkgestemden omgaan, zeggen leerlingen zeker toch met andersdenkenden om te gaan. In het dagelijks leven spreken leerlingen regelmatig met mensen die anders denken dan zij doen. Uit het verdiepende interview bleek dat ze deze gesprekken ook niet uit de weg gaan ondanks dat het ingewikkeld kan zijn. Leerlingen zijn zich bewust van de diversiteit doordat ze de ervaringen hebben dat mensen anders kunnen denken dan zij.

6.5 Deelvraag 5. Welke didactische implicaties vraagt de dialoog binnen de les?

A. Resultaat literatuurstudie

Wanneer we dialoog operationeel willen maken voor dit onderzoek, moeten het beoogde doel, de gewenste houding en het gewenste gedrag helder geformuleerd zijn. Vanuit de bestudeerde literatuur sluit ik me aan bij SDO die dialoog beschrijft als "een uitwisseling van persoonlijke ervaringen, betekenissen en waarden met als doel om inlevingsvermogen en onderling begrip op gang te brengen" (Stichting Dialoog in Onderwijs, 2011). Gebaseerd op mijn uitvoerige

literatuurstudie van oude denkers zoals Socrates, Buber, Levinas en mijn verkenning van visie op de samenleving, godsdienstonderwijs, pedagogiek en didactiek ben ik tot het volgende gekomen:

Doel

Het beoogde doel van de dialoog

- verbetering van inlevingsvermogen en vergroten onderling begrip,
- opdoen van nieuwe betekenissen: leren via anderen,
- (naast een veronderstelde houding ook als doel) participerende en actieve deelname van de leerlingen.

Houding

Voorafgaand aan de dialoog veronderstellen we bij de leerling

- gelijkwaardigheid
- open en vragend,
- respect voor de ander in zijn diversiteit,
- coöperatief,
- actieve participatie.

Gedrag

Tijdens de dialoog beschikt de leerling over de volgende dialogische vaardigheden

- luisteren:
 - naar zichzelf: bewust worden van de eigen opvattingen
 - luisteren naar de ander
- mening:
 - eigen mening formuleren
 - de eigen mening in gesprek geven
- perspectief wisselen:
 - de ander proberen te begrijpen
 - de eigen vooronderstellingen kunnen loslaten
 - de eigen mening bijstellen

Wanneer leerlingen samenwerkend met anderen leren, vindt co-constructie (of zoals door connectivisme genoemd: co creatie) plaats en wordt het geleerde verrijkt, getoetst en eigen gemaakt. Als de dialoog op deze wijze wordt ingezet, verdienen didactische implicaties grote aandacht daar verschillende zaken veranderen. De docent wordt in dit concept gesprekspartner en begeleider van de leerling. De leerling wordt verondersteld van nature nieuwsgierig te zijn en dat hij ook persoonlijk verantwoordelijkheid gaat dragen voor de eigen ontwikkeling. Hiermee krijgt hetgeen in de les een plaats moet krijgen, een kader en levert zo'n model ons de praktische implicaties voor het toepassen in de les. Een geschikt didactisch model is het ADSL model (Van de Burg en Sijsling, 2008). Het ADSL model staat voor Activerende Didactiek en Samenwerkend Leren. Uit onderzoek van A. Sousa (Van de Burg en Sijsling, p.13) blijkt dat we het meeste leren door met

anderen te discussiëren over een bepaald onderwerp, van dingen die we persoonlijk ervaren hebben en vooral van dingen die we uitleggen aan anderen. Deze activerende benadering doet recht aan het verwerven van en omgaan met kennis en helpt vaardigheden te ontwikkelen. De leerling wordt actief en coöperatief betrokken bij de les.

De opdrachten in dit model moeten worden gebaseerd op de criteria van het GIPS wat staat voor

- *Gelijkheid in aandeel* -
- *Individuele verantwoordelijkheid* -
- *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*
- *Simultane activiteit* -

Het ADSL model sluit aan bij het competentiegericht denken waarbij we leerlingen willen leren omgaan met kennis die zij vervolgens kunnen toepassen door middel van gedrag en vaardigheden. Het inzetten van de dialoog met behulp van het gekozen didactisch model, lijkt een goede keuze gezien de voordelen die ADSL belooft:

- leerlingen worden er zelfstandiger en actiever van
- ADSL doet recht aan verschillen tussen leerlingen: de verschillende ADSL-werkvormen sluiten aan bij de acht meervoudige intelligenties
- de maatschappij vraagt om zelfstandige mensen die goed kunnen samenwerken
- ADSL is motiverend

Om de dialoog in de les Activerend, Didactisch en Samenwerkend Leren concreet vorm te geven, moet er aandacht komen voor het onderwerp van de dialoog, het gewenste gedrag van de leerling en de motiverende rol van de docent. Daarnaast dragen de doelen en reflectie voor de leerling in grote mate bij aan het slagen van de dialoog. Deze didactische implicaties heb ik in het praktisch onderzoek via drie sporen geprobeerd te exploreren.

Implicaties van dialoog binnen de les

De inzet op het omgaan met kennis en het ontwikkelen van vaardigheden in plaats van het leren over, levert een aantal aandachtspunten op voor de lessen godsdienst. Vanuit de beschreven literatuurstudie en de aanvullende literatuur moet, om actief leren via de dialoog op gang te brengen, een aantal zaken concreet onder de aandacht worden gebracht.

Onderwerp: Dit moet dicht bij de leerwereld liggen en stof tot een gesprek bieden. De methode *Van horen zeggen* is erg deductief; hoe kan er aangesloten worden bij de onderwerpen in de methode waarbij leerlingen zich wel betrokken weten? Leerlingen zijn, zoals Hutsebaut stelt, niet erg open voor het nadenken en spreken over religie. Ipgrave omzeilt dit probleem door te beginnen bij het begin. Zij stelt (zoals geciteerd in Stern, 2006, p.28) dat er vier soorten van dialoog zijn:

1. Dialoog van het leven zoals je spreekt met een vriend
2. Dialoog van de ervaring als aanhanger/ deelnemer van geloof door te spreken over ervaringen: wat doe jij als er een baby geboren is?
3. Dialoog van de actie: het bespreken van morele kwesties
4. Dialoog van geloof: wat is belangrijk voor mij?

Het starten met de eerste soort maakt dat leerlingen vertrouwd raken met de dialoog en elkaar gaan ontmoeten. Wanneer dit slaagt, kan ook op een ander niveau met elkaar de dialoog gevoerd worden. De problemen zoals Hutsebaut deze onderkent, kunnen met de stappen die Ipgrave maakt, ondervangen worden. Voor de werkelijke dialogische houding is het klein en dichtbij beginnen heel belangrijk.

Gewenst gedrag: er moeten regels en afspraken worden gemaakt over respectvol in gesprek zijn. Wederkerigheid en authenticiteit kunnen alleen gegarandeerd worden als er werkelijke kaders zijn waarbinnen leerlingen zich veilig voelen. Gedragingen die worden verondersteld, moeten leerlingen duidelijk zijn. Hoe werkt een dialoog; wat moet je ervoor kunnen? Wat is goed luisteren, laat je anderen uitpraten

Motiverende rol van de docent: is deze een goed voorbeeld en laat deze zelf iets zien van dialogische vaardigheden? Creëert de docent een motiverend werkklimaat? Robert Marzano (Marzano en Miedema, 2005) beschrijft in zijn boek *Leren in vijf dimensies* heel expliciet de rol van de motivatie. Duidelijke opdrachten, afgebakende taken, een positieve houding van de docent, een goede en veilige omgeving dragen bij aan dat een leerling wil leren. Hiermee is de taak van de docent als voorbeeld, vormgever en begeleider essentieel.

Doel en reflectie: Om leerlingen verantwoordelijk te maken voor hun eigen leerproces moeten leerlingen ook werkelijk iets kunnen leren. Het actief en verantwoordelijk leren zoals het ADSL model beschrijft, werkt alleen als de doelen concreet en leerbaar zijn. Het moet voor een leerling duidelijk zijn welk doel de dialoog heeft en hoe ze de eigen vaardigheden kunnen beoordelen. De reflectie is hierbij ook heel elementair. Marzano (2005) noemt deze als 5^{de} dimensie en stelt vast dat leerlingen moeten worden betrokken in de reflectie op de lessen door deze persoonlijk te evalueren. Deze reflectie helpt hen actief en verantwoordelijk deel te nemen.

B. Resultaat praktijkonderzoek

Voor een compleet beeld heb ik op grond van de bovenstaande literatuurstudie de onderscheiden criteria via vragenlijsten en een interview de praktijk onderzocht. In de onderstaande tekst is te lezen hoe leerlingen in klas 3A op het KC en vakcollega's in het land aankijken tegen de genoemde didactische implicaties.

Eigen activiteit

In de resultaten op de vragenlijst bleek dat leerlingen de eigen actieve houding bij het vak godsdienst als hoog waarderen. Bij nadere exploratie bleek dat leerlingen een actieve houding zien als 'Het goed meedoen in de les en er goed over nadenken'. De leerlingen geven aan dat ze dit bij het vak godsdienst juist meer doen dan bij andere lessen. Dit komt door de ruimte die er is voor hun persoonlijke mening. In de andere lessen ligt de mening vast en moeten ze die van de docent navolgen. Om de eigen activiteit van leerlingen in de lessen te vergroten, zagen leerlingen onder andere kansen voor meer eigen mening en gesprek. Leerlingen denken dat dit uitwisselen de betrokkenheid op de les en bij elkaar verhoogt. Dit sluit aan bij het ADSL model (Van de Burg en Sijssling, 2008) wat veronderstelt dat een activerende benadering recht doet aan het verwerven van kennis via de betrokkenheid op en in gesprek met anderen. Dit wordt vanuit de ervaring ook ondersteund door respons uit de landelijke vragenlijst. In de vele reacties wordt gesteld dat de dialoog uitnodigt tot nadenken en de betrokkenheid en activiteit bij de anderen en bij de les verhoogt. Tijdens de dialoog leren leerlingen via het in gesprek zijn van elkaar en komen leerlingen

tot inzicht. Leerlingen zijn zelf actief met de stof bezig en maken op deze wijze de les. Door de dialoog komt er actieve ruimte voor hun persoonlijke verhaal en weten leerlingen zich gezien en gehoord. Dit sluit aan op de behoefte tot exploratie van Marcia zoals genoemd bij deelvraag 4.

Onderwerp van de dialoog

De onderwerpen die leerlingen uit leerjaar 3 van het Kalsbeek College aandragen voor dialoog zijn: Waarom geloof je wel/niet? Bestaat God wel/ niet? Een leerling kwam met het idee dat het iets moet zijn dat iedereen elke dag doet zoals rituelen, voetbal, sport. Hierdoor is iedereen er dan meer bij betrokken.

Vanuit de landelijke vragenlijst aan de docenten kwam naar voren dat heel veel geschikt is. Een aantal criteria vormen de grote lijn:

1. Het onderwerp moet passen binnen het vakwerkplan.
2. Het onderwerp moet afkomstig zijn uit of aanhaken aan hun ervarings-, belevings-, voorstellingswereld.
3. (Veel genoemd maar niet perse noodzakelijk) Het onderwerp moet actueel zijn.

Het punt van de ervaring haakt aan bij Ipgrave als zij stelt (zoals geciteerd in Stern, 2006, p.28) dat het dichtbij beginnen een ontmoeting oplevert waarna leerlingen ook op een ander niveau met elkaar in dialoog kunnen gaan. Als aan hieraan is voldaan, kan de leerling zich verbinden met het onderwerp omdat het aanhaakt bij hun belevingswereld. Opvallend uit de vragenlijst aan de docenten was ook dat het gesprek beter gaat als leerlingen het gevoel hebben dat het onderwerp er toe doet.

Een aantal voorbeelden: Eigen visie op leven, geluk, dood, vriendschap, relaties levensvragen, lifestyle, fragmenten uit films, betekenis van rituelen.

Gewenste gedrag

Ondanks dat leerlingen begrijpen dat voor een dialoog luisteren en respect belangrijk zijn, blijkt uit het interview dat leerlingen op het Kalsbeek College voor het slagen van de dialoog wisselende verwachtingen hebben. Verschillende leerlingen denken dat een dergelijk gesprek vanzelf verloopt terwijl anderen de gevaren van het door elkaar heen praten en niet naar elkaar luisteren zien.

Vanuit de respons op de landelijke vragenlijst aan docenten over de belemmeringen voor dialoog werd helder dat zeer veel ervaren collega's wijzen op de duidelijkheid en het handhaven van het gewenste gedrag. Leerlingen moeten weten wat er van hen verwacht wordt en op welke wijze de dialoog gevoerd moet worden. De helft van de docenten die reageerden op de vragenlijst, zegt gebruik te maken van een soort stappenplan.

Een aantal belangrijke lijnen die uit de resultaten naar voren komen:

- Er moet een goede instructie gegeven worden voor wat er verwacht wordt van de leerlingen tijdens de dialoog.
- Iedere leerling moet verantwoordelijk en betrokken zijn.
- Er moet worden gewezen op openheid, respect en wederkerigheid.
- Leerlingen moeten naar elkaar kunnen luisteren.
- Leerling moeten kennis hebben van de diverse levensbeschouwelijke stromingen.

- De docent moet rust, orde, tijd en veiligheid bewaken.
- Er moeten duidelijke afspraken en regels gemaakt worden. Dit betreft een structuur van rolverdeling, de gebruikte communicatievormen en de juiste argumentatie.
- De leerdoelen moeten helder zijn en moet worden uitgelegd waarom juist die vorm daarvoor het meest geschikt is.

Motiverende rol docent

Uit de vragenlijst aan de leerlingen uit de twee klassen 3A op het Kalsbeek College blijkt dat leerlingen op dit moment een motiverende rol van de docent ervaren. Ze worden aangespoord om na te denken, er worden hen veel open vragen gesteld en leerlingen mogen op elkaar reageren. Ondanks dat de docent veel aan het woord is, nodigt de docent hen uit om in gesprek te zijn. Hieruit blijkt dat de in de huidige situatie de dialoog wel degelijk plaats vindt, maar altijd onder leiding van de docent staat.

Uit de respons op de vragenlijst aan landelijke collega's blijkt dat het erg belangrijk is dat de docent voorbeeld gedrag geeft van wat hij verlangt dat de leerlingen gaan doen. De docent moet een open interesse tonen in de leefwereld van de leerlingen en hun beargumenteerde antwoorden. Het is belangrijk dat de docent de leerlingen oefent in het vragen stellen en hen ook stimuleert om vragen te stellen. De docent moet stimulerende opmerkingen maken. Nog belangrijker wordt een veilige sfeer waar ruimte is voor kwetsbaarheden gevonden. De dialoog kan alleen plaatsvinden als er een plek is waar verbinding wordt ervaren en waar emoties en hun ontwikkeling de ruimte krijgen. In dat verlengde wordt ook het sturen van de docent genoemd. De docent moet pedagogisch corrigeren en maakt met de klas afspraken/ gedragsregels om respect en veiligheid te garanderen. De docent moet bijvoorbeeld respectloze opmerkingen streng aanpakken.

De leerlingen van de twee klassen 3A stellen in de respons op de vragenlijst dat de docent eigen ervaringen moet kunnen delen. Ook moet de docent het interessant houden door een goed onderwerp of stelling in te brengen om een dialoog te laten ontstaan. Het is belangrijk als leerlingen vooraf als huiswerk nadenken over het onderwerp. Ook kan het zinnig zijn om dingen voor te bespreken in kleine groepjes.

Doelen en reflectie

Doelen

Vanuit de respons op de landelijke vragenlijst komt de ervaring naar voren dat als de dialoog doelmatig wordt ingezet dit leidt tot een grotere betrokkenheid op elkaar en leerstof. Het gezichtsveld van de leerling wordt breder en ze leren meer open te staan voor wat ze zelf denken en voor anderen. De dialoog wordt als verrijking en verdieping omschreven. Een aantal collega's geeft aan dat met de dialoog de essentie van het vak wordt neergezet.

Leerlingen die de vragenlijst invulden, verwachten dat ze van de dialoog zullen leren. Leerlingen zien veel voordelen van het voeren van een dialoog. Ze verwachten makkelijker te kunnen communiceren met mensen. Dit heeft te maken met het leren om de eigen mening te vertellen en deze te kunnen beargumenteren. Naast wat het denken over zichzelf betreft, denken ze zich ook meer open te kunnen stellen voor andere meningen.

Volgens ervaren docenten uit de respons op de vragenlijst moeten de leerdoelen helder zijn en moet worden uitgelegd waarom juist die vorm daarvoor het meest geschikt is en wat dit oplevert. Het wordt bijvoorbeeld belangrijk genoemd dat leerlingen begrijpen waarom ze de dialoog moeten voeren en waar dit toe leidt. Dit sluit aan bij het actief en verantwoordelijk leren zoals het ADSL model beschrijft. Het verantwoordelijk worden, werkt alleen als de doelen concreet en leerbaar zijn.

Reflecteren

De reactie op de stelling over reflecteren na de les werd heel wisselend beantwoord. Het was lastig hieruit iets te kunnen opmaken. Uit het interview begreep ik dat leerlingen niet bekend met of gewend zijn aan reflecteren. De leerlingen zien de doelen van de lessen godsdienst voornamelijk als het opdoen van algemene kennis. Dit betreft volgens hen kennis over de samenleving, kennis over jezelf en kennis over andere godsdiensten. Leerlingen dachten in het interview dan niet aan vaardigheden.

Leerlingen herkennen wel de waarde van reflecteren, maar interpreteren dit vooral cognitief in het op een rijtje zetten van wat je wel en niet moet weten. Leerlingen herkennen de vraag dat ze niet altijd weten of dingen werkelijk belangrijk zijn om te moeten onthouden. Bij andere vakken kijken ze naar wat de hoofdstukken zijn en weten ze het wel ongeveer.

Het opzetten van een goede reflectie is een onderwerp op zich. Uit mijn resultaten is niet duidelijk geworden hoe ik dat zou kunnen doen. Wel is het relevant om het te doen, getuige de ervaren collega's en Marzano (2005) die stellen dat leerlingen moeten worden betrokken in de reflectie op de lessen door deze persoonlijk te evalueren. Deze reflectie helpt hen actief en verantwoordelijk deel te nemen. Misschien zou ik kunnen kiezen voor een eenvoudige korte vorm waarbij leerlingen na afloop van de les in 2 minuten hun reactie noteren.

Conclusie didactische implicaties in de praktijk

Duidelijk uit alle resultaten blijkt dat er in de 2 klassen 3A op het Kalsbeek College nog weinig sprake is van ADSL. Leerlingen hebben de ervaring van de dialoog, echter dit vindt altijd plaats onder leiding van de docent. De geschikte onderwerpen zijn legio, mits ze aanhaken bij de belevingswereld van de leerlingen en passen binnen het curriculum. Een duidelijk instructie van het gewenste gedrag en het duidelijk hanteren daarvan worden door alle sporen als belangrijk onderschreven. De motiverende houding van de docent is een voorwaarde voor de goede en veilige voortgang van de dialoog. Er dient aandacht te komen voor verantwoordelijkheid van de leerling voor de eigen ontwikkeling. De leerling is onbekend met de (vaardigheids)doelen voor het vak godsdienst en reflecteert hier ook niet op.

6.6 Deelvraag 6. Hoe kan er vanuit de conclusies een ontwerp worden gemaakt voor de dialoog in de godsdienstles op het Kalsbeek College?

Vertrekpunt innovatie

Omdat ik niet op alle onderwerpen kon focussen, koos ik een aantal speerpunten. Vanuit de vraag naar mogelijke belemmeringen voor dialoog in de vragenlijst aan collega's in het land valt mij op dat het gewenste gedrag van de leerling en de leiding van de docent zeer vaak worden genoemd. Het wordt van groot belang gevonden dat de docent de leerlingen basisvaardigheden bij brengt zodat leerlingen precies weten wat er van hen verwacht wordt. Ook wordt de sturende rol van de docent genoemd om de veiligheid en open dialogische houding te bewaken. Er moet een plek komen waar

verbinding wordt ervaren en waar emoties en hun ontwikkeling de ruimte krijgen. De nieuwe werkwijze veronderstelt een actieve en verantwoordelijke houding van de leerling. Een belangrijke innovatie is dan ook dat leerlingen weten welke taken er gedaan moeten worden en op welke wijze dit moet gebeuren. Omdat deze werkvorm haaks staat op het oude systeem wil ik leerlingen ook bewustmaken van hun persoonlijke inbreng door aandacht te geven aan een beknopte reflectie. Zo hoop ik dat leerlingen zich meer bewust worden van de leeractiviteit en verantwoordelijkheid ten opzichte van elkaar.

In het onderstaande schema (Van der Donk en van Lanen, 2012, p. 282) verantwoord ik per eis de innovatieronde.

Ontwerpeisen	Op basis van welke data is deze ontwerpeis geformuleerd?
De dialoog vereist een duidelijk kader van afspraken regels	Vanuit het interview en de vragenlijsten aan de collega's is dit een belangrijk gegeven. Er moeten duidelijke regels worden opgesteld en met de leerlingen worden gedeeld. Deze zijn vanuit de literatuurstudie en de resultaten van het onderzoek samen te stellen.
De dialoog moet de leerling uitdagen om actief bij de les betrokken te zijn. Wat de leerling moet doen tijdens de dialoog, moet helder verwoord worden	Leerlingen ervaren zelf eigen activiteit, maar dit is vooral het goed opletten en goed meedoen. Er moet aandacht komen voor eigen inbreng en ruimte voor de leerling. Het activerend samenwerkend leren wordt door de collega's als resultaat en voorwaarde geschetst.
De lessen moeten leerlingen uitleggen hoe zij een goede onderlinge dialoog voeren.	Leerlingen zijn onvoldoende geoefend in het voeren van een onderlinge dialoog. Uit de enquête en interview bleek dat leerlingen dialoog eigenlijk altijd ervaren tussen docent en leerling.
De onderwerpen moeten aansluiten bij de huidige methode	De methode zal niet veranderen en we werken met een bestaand curriculum dus moet voor de continuering van lesstof er aansluiting komen met de onderwerpen uit het desbetreffende leerjaar.
De onderwerpen moeten dicht bij de beleving van de leerlingen liggen	De zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky) moet wel aansluiten op het onderwerp van de les. Leerlingen geven zelf ook aan in het interview en de vragenlijst dat ze het fijn vinden als het onderwerp dichtbij is. Ook collega's en Ipgrave noemen dit. De onderwerpen uit de methode en dus de geschiedenis liggen ver buiten de belevingswereld van de leerling. Echter, er kan wel worden gekozen voor een meer thematische verdieping van bijvoorbeeld de aflat naar 'is er leven na de dood'.
Er moeten meerdere lessen worden vrijgemaakt voor de dialoog. 3 is een	Godsdienst wordt maar 1 uur gegeven en vanwege de druk van het volle curriculum heb ik slechts weinig tijd tot mijn

mooie cyclus.

beschikking. Omdat het leren van hoe en wat een dialoog is en deze als vaardigheid behandeld dient te worden, is herhaling belangrijk. Het aanleren van de dialoog moet stapsgewijs plaatsvinden.

In les 1 wil ik alle regels, doelen en rollen uitleggen. Als toepassing wil ik een korte dialoog voeren als oefening.

In les 2 (halve les) wil ik opnieuw de dialoog voeren en dit uittesten.

In les 3 herhalen we de dialoog.

Na afloop van les 3 wil ik de dialoog via een interview evalueren.

6.7 Deelvraag 7. Wat is het verschil tussen wat ik schetste in het beoogde ontwerp en de uiteindelijke uitvoering?

Werkwijze

Voorafgaand aan de lessen die ik ontwikkelde voor de klassen 3A heb ik besloten deze eerst te testen alvorens deze uit te voeren in de klassen 3A. Ik had de mogelijkheid om de lessen in klas 1A uit te proberen. Deze lessen beschouw ik als mijn testlessen omdat ik hiermee wilde ontdekken of de uitgedachte lijnen ook werken. Waar ik tegen beperkingen aanliep, probeerde ik mijn ontwerp te herzien. De lessen zoals gemaakt in het ontwerp en later in aangepaste versie zijn te vinden in bijlage 2. Per les geef ik een kort verslag van mijn bevindingen. In Data boek Hoofdstuk 7 is een uitgebreid verslag per les te lezen.

In het kort

Zoals te lezen is in het Data boek blijkt dat mijn beoogde ontwerp behoorlijk veranderd is door de lessen aan de test klas. Hieronder volgt een korte samenvatting.

Les 1 bleek goed te werken en heb ik gelaten conform het ontwikkelde idee.

Les 2 had verbeteringen nodig. Het onderwerp had een heel cruciale verandering nodig. Leerlingen in klas 1A konden zich tijdens de testles moeilijk verbinden met het onderwerp. Ondanks dat het voldeed aan de eisen van Ipgrave (zoals geciteerd in Stern, 2006), merkte ik dat de voortgang van het curriculum voor leerlingen ook heel belangrijk is. Een goed onderwerp waarvoor geen directe basis is, landt minder goed.

Het proces had ook verbetering nodig. Leerlingen gingen tijdens de testles erg vrij om met de ruimte die ze kregen. Om de opdracht meer te doen slagen, was er meer structuur nodig. Uit de landelijke vragenlijst kwam dit ook als aandachtspunt naar voren, maar door de diverse handelwijzen, had ik niet gekozen voor een taakverdeling. In klas 1A heb ik vier taken geïntroduceerd en ik merkte dat leerlingen veel beter via het GIPS model (Van de Burg en Sijlsing, 2008) konden werken. Er was een eerlijker werkverdeling, de individuele verantwoordelijk werd inzichtelijk en daardoor kregen leerlingen ook meer grip op het gezamenlijke proces.

Les 3 heb ik op dezelfde procesmatige wijze aangepast. Het onderwerp heb ik nog iets beter uitgewerkt en verbonden met de methode.

Deze onderzoeksstap beschouw ik als een heel waardevolle daar deze mijn ontwerp heeft aangescherpt en verbeterd.

6.8 Deelvraag 8. Wat is mijn ervaring als docent en onderzoeker tijdens de inzet van deze competentie?

Inleiding

Als participierend onderzoeker wilde ik mijn ervaringen beschrijven zoals deze op mij overkwamen. Ik als docent ben betrokken bij dit onderzoek, maar ook mijn beleving vormt input voor een brede evaluatie. Per dialogues besprak ik een aantal vast onderwerpen, namelijk het verloop van de les, de betrokkenheid en activiteit van de leerlingen en stond ik stil bij de implementatie van deze competentie binnen het curriculum van de lesstof. In Data boek Hoofdstuk 8 is een uitgebreid verslag te lezen. Hieronder volgt een leesbare samenvatting.

Beknopt verslag

Verloop en onderwerp

Het verloop van de dialogues verliep over het algemeen gestructureerd. De dialogen koppelen aan de lesstof was een belangrijk inzet van mijn kant. Dialoog 2 en 3 (C en D, zie bijlage 2) maakten deel uit van de lessen kerkgeschiedenis. Het was voor mij heel prettig om zo te werken, daar ik aannemelijk kon maken dat vroeger en nu verbinding met elkaar hebben. En dus dat de dialoog niet zomaar uit de lucht kwam vallen.

Leerlingen bewogen mee tijdens de instructies en volgden de stappen en tips redelijk goed op. De uitvoering van de gesprekken verliep verschillend. In dialoog 2 en 3 heb ik bij enkele groepen wat sturing moeten geven omdat er onvoldoende geconcentreerd werd gewerkt. Ik stuurde bij door hen op het onderwerp te wijzen of door verdiepende vragen aan te leveren. Ook heb ik na de beide dialogen een korte groepsevaluatie gedaan. Wat vond je ervan, wat kon beter? Het viel mij op dat leerlingen kritisch durfden denken en de samenwerking ter discussie durfden te stellen.

Tussen de dialogen was er ook verschil. Zo verliep dialoog 3 verliep beter dan dialoog 2. Leerlingen waren meer geconcentreerd en leken zich meer bewust te zijn van de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leerlingen volgden het stappenplan beter en bleven langer betrokken bij het onderwerp. Ook nu waren er enkele groepen die wat afdwaalden of minder lang serieus bleven, toch was er voor mij als docent een verschil merkbaar. Ik kon zien dat leerlingen elkaar beter lieten uitpraten en meer interesse toonden in elkaars verhaal.

Betrokkenheid en activiteit van de leerlingen

In de eerste les viel al op dat leerlingen veelal enthousiast meededen en dat hun betrokkenheid bij de dialogues actiever was dan wanneer ik lesgeef over een onderwerp uit de kerkgeschiedenis. Leerlingen beaamden dit ook tijdens het nagesprek. Ook gaven leerlingen de waarde van actief en betrokken luisteren te hebben geleerd. Hierover volgt bij de volgende deelvraag meer toelichting.

In dialoog 2 zag ik leerlingen actief bezig. Leerlingen gingen vertellen, elkaar bevragen en uitweiden. Ik merkte dat sommige groepen toch wat moeite hebben om zich aan het onderwerp te houden

ondanks hun betrokken houding op elkaar. Opvallend voor mij als observator was dat groepen met jongens het meeste moeite hadden om de dialoog serieus te voeren. Hen heb ik ook aantal keer moeten bijsturen om toch bezig te blijven met het gesprek en betrokken te blijven op het onderwerp.

In les 3 zag ik de meeste verandering. Leerlingen waren heel serieus in gesprek en hielden het ook langer vol om op dit onderwerp te blijven doordenken en -praten. Leerlingen waren en bleven actief en betrokken op elkaar. Het was alsof het luisteren en praten meer als vanzelf verliep. Ook was het niveau van diepte tijdens de dialoog in deze les 3 heel verschillend. Jongens leken ook bij het tweede onderwerp moeite te hebben om de dialoog gaande te houden. Opnieuw heb ik wat bijgestuurd en merkte ik dat jongens niet gemakkelijk de diepte zoeken.

Conclusie

Concluderend kan ik zeggen dat ik het werken met dialoog een waardevolle aanvulling van mijn lessen vond. Ondanks dat niet alle groepen even gemakkelijk in dialoog gingen en bleven, vond ik het een mooie verdieping en toepassing. Leerlingen moesten nu wel actief in gesprek over het onderwerp en bezig met meningsvorming hoe verschillend leerlingen hierin ook participeren. Non-verbaal was te zien dat leerlingen goed bezig waren en ook verbaal hoorde ik inhoudelijk goede dialogen in de twee verschillende klassen. De passieve houding van de luisterende leerling was vervangen door een actieve en betrokken inzet.

6.9 Deelvraag 9 Hoe is de dialoog bij de leerlingen bevalen?

Inleiding

Voor deze deelvraag maak ik gebruik van de verschillende dataspooren die ik heb ingezet. Ik onderscheid een aantal thema's die ik heb gebaseerd op mijn probleemstelling en uitvoerige literatuurstudie. Dit zijn:

- Betrokkenheid en activiteit van de leerlingen bij de les
- Rendement van de dialoog voor de leerlingen
- Dialoogonderwerp en de lesstof binnen het curriculum
- Punten ter verbetering

De concluderende analyse in uitgebreide vorm is te lezen Data boek Hoofdstuk 9.

Betrokkenheid

Vanuit de reflecties geven leerlingen aan dat bij de dialoog de betrokkenheid anders is dan tijdens een normale les. Leerlingen geven aan actiever mee te doen en te worden uitgedaagd mee te doen. Tussen de dialogen is er groei zichtbaar, want tijdens dialoog 2 zegt zo'n 61 procent betrokken te zijn tegenover dialoog 3 waarbij 75 procent van de leerlingen betrokken zegt te zijn. Leerlingen waarderen op duidelijke wijze de eigen betrokkenheid als positief ten opzichte van een normale les. Leerlingen geven aan dat betrokkenheid bij de dialoog samenhangt met het onderwerp en de houding van de groep. Jongensgroepen hebben meer moeite om de diepte te zoeken en bij het onderwerp te blijven dan gemixte- of meidengroepen.

Rendement van de dialoog

Vanuit de reflecties hebben leerlingen geformuleerd wat ze hebben geleerd van de dialoog. Deze heb ik thematisch geordend en behelzen drie aspecten: gezichtsveldverbreding, dialogische

vaardigheden en het proces samenwerking tijdens de dialoog. Leerlingen laten in de reflecties grote verbeteringen zien op alle 3 de aspecten. Toch zijn er ook nuances te maken.

De perspectieven van de leerling op de visie van de ander hebben grote winst geboekt. In dialoog 2 noemt het gros de *gezichtsveldverbreding*. Deze bestaat uit de mening van de ander (over het milieu) of zijn zich meer bewust geworden van vormen van milieubesparing. In dialoog 3 komt er meer aandacht voor de inhoud van de dialoog en de positie van de ander.

De *dialogische vaardigheden* van de groep lijken te zijn toegenomen. Zeker tussen dialoog 2 en 3 laten de reflecties van de leerlingen een duidelijke verandering zien. Het verwoorden van de mening, het naar elkaar luisteren, het laten uitpraten en het tonen van respect is bij dialoog 3 positiever beoordeeld. Ook het gevoel van veiligheid in de groep is toegenomen. Leerlingen geven aan dit kan komen door het karakter van oefenen en door het onderwerp. Ook hangt het slagen van de vaardigheden volgens de leerlingen samen met betrokkenheid op elkaar en de interesse in het onderwerp welke volgens velen in dialoog 3 beter was. Op persoonlijk niveau geven leerlingen aan dat de persoonlijke dialogische vaardigheden niet veel verbeterd zijn. De meiden geven aan dat de dialoog in de les niet veel heeft veranderd of toegevoegd aan hun dialogische vaardigheden. Velen van hen voeren vaker dialogen en dus was het niet heel erg nieuw voor hen. Het belang van de dialogische vaardigheden is wel toegenomen doordat leerlingen zeggen dat door ermee bezig te zijn, je meer bewust wordt van het belang ervan.

Het *proces en de samenwerking* hebben winst geboekt. Het cijfer wat leerlingen de groep toekennen voor het proces van de dialoog is bij dialoog 3 hoger geworden. Er zijn geen bijna geen onvoldoendes gevallen en zelfs worden er de tweede keer tien uitgedeeld. Leerlingen benoemen bij dialoog 3 vaker een positief punt over het proces en de samenwerking. Wel benoemt een kleine groep leerlingen bij dialoog 3 nog steeds enkele aandachtspunten die beter kunnen zoals het afdwalen, het uitvoeren van taken of de tijdsplanning.

Dialogoonderwerp en de lesstof

Leerlingen gaven aan dat de dialogen een mooie combinatie waren met de lesstof. Ze ervoeren dat de oude kennis actueel werd gemaakt door erover te praten. Het bood hen nieuwe perspectieven omdat ze meer gingen nadenken waarom en waardoor mensen dingen geloven of denken. De twee onderwerpen zelf werden wisselend ervaren. Over het algemeen waren de leerlingen vooral over het onderwerp van dialoog 3 'leven na de dood' het meest enthousiast. Ook stellen leerlingen dat ze zelden over zulke onderwerpen spreken en dat deze dialogen daardoor bijzonder zijn om met klasgenoten te doen. Door Ipgrave wordt met een dergelijk onderwerp het geloofsgesprek bedoeld. Uit de vragenlijst blijkt dat door de aard van dit onderwerp de dialoog ook beter verliep. Bij een geloofsgesprek, stellen leerlingen dat ze elkaar meer respecteren doordat een leerling uit eigen ervaring spreekt, wat meer ruimte en respect voor ander afdwingt.

Wat noemen leerlingen ter verbetering?

Uit de vragenlijst blijkt dat 45% van de leerlingen vindt dat er niets veranderd hoeft te worden. Alles is duidelijk en verloopt prima. De andere 55% procent benoemt 4 aspecten: de placemat, de sturing van de docent en de instructies, de groepsindeling en de tijd. Hieronder volgt een kleine samenvatting.

Placemat: De meest duidelijke verbetering gegeven door 9% (3 leerlingen) en ook genoemd tijdens het interview was die van de placemat. Een kleine groep leerlingen ervaart deze als overbodig. Ze vinden dat de placemat een belemmering kan vormen tijdens de dialoog.

Sturing van de docent en instructies: Verschillende genoemde verbeteringen die leerlingen willen aanbrengen zoals sturing van de docent en instructies tijdens de dialoog, bieden geen eenduidigheid. Opvallend is het dat de genoemde verbeteringen bij andere vragen tijdens dezelfde vragenlijst totaal anders uit de resultaten komen. De instructies bijvoorbeeld, worden door een enkele leerling als verbeterpunt geformuleerd, terwijl ze door 93 % van de leerlingen als duidelijk en goed werden gevonden.

Groepsindeling: een leerling geeft de tip dat een gemixte groep een verbetering kan vormen. Ook werd genoemd het mixen van de groepen na elke dialoog.

Tijd: Ook noemt één leerling het aspect van tijd. Tijdens het interview wordt de tijd wel als goed genoemd met de aantekening dat een geloofsgesprek meer tijd nodig heeft dan een onderwerp zoals milieu.

7 Conclusies

7.1 Inleiding

De conclusies uit de eerste cyclus hebben geleid tot een tweede cyclus met een innovatie en dataplan. De resultaten van de literatuurstudie en de verkenningen in de praktijk hebben geleid tot een helder idee. De planning ondersteunde het ingezette traject en met de verschillende sporen van dataverzameling heb ik geprobeerd op duidelijke wijze te kunnen evalueren of de innovatie een passende inzet is van de competentie dialoog op het Kalsbeek College.

In deze conclusie kom ik terug op de hoofdvraag van dit onderzoek. Deze luidt: 'Hoe kan de competentie dialoog in de lessen godsdienst van klas 3 Havo/Vwo op het Kalsbeek College worden ingezet?'

7.2 Verloop

Vanuit de conclusies van de eerste cyclus heb ik een ontwerp geschreven voor de toepassing van de competentie dialoog in klas 3. Dit ontwerp heb ik getest in een brugklas en vervolgens heb ik het ontwerp aangepast. Deze lessen in de testklas boden mij belangrijke inzichten in het proces, de instructie, het zelfstandig werken en de verbinding met de lesstof. Een belangrijke aanpassing heb ik bijvoorbeeld gedaan in het proces van de dialoog. Leerlingen leken meer behoefte aan structuur te hebben en dus heb ik de groepsleden alle vier een rol toebedeeld. De werkwijze via het didactische model van ADSL zijn leerlingen op het KC zeker niet gewend en dus moesten er duidelijke stappen en taken worden uitgedeeld. Ook ging mijn aandacht na de testlessen uit naar meer samenhang met de lesstof. De insteek van Ipgrave bleek juist want leerlingen gaven aan dat door de groei in diepte van de onderwerpen er kon worden geoefend met de vaardigheden en vertrouwen in zichzelf en de ander kon groeien. Een heel belangrijke aanvulling uit de praktijk was dat dialoog beter verliep als deze past binnen de bestaande leerlijn. De inzet van dialoog kan aannemelijk worden gemaakt doordat de kerkgeschiedenis van vroeger en het gesprek over hetzelfde thema in het heden verbinding met elkaar kregen. Tijdens de testdialogen en latere uitvoering bleek dit ook het meest rendement op te leveren. Leerlingen gaven in het interview heel duidelijk aan dat de meerwaarde juist zit in de combinatie; de oude kennis wordt naar het heden gehaald. Ook uit mijn ervaringen als participierend onderzoeker bleek dat het koppelen van de dialoog aan de lesstof een belangrijk punt is voor het slagen van de dialoog. Deze verbetering sluit goed aan op de geformuleerde probleemstelling waarbij leerlingen de kennis als op afstand ervaren en er geen betekenis kan worden gegeven aan de leerstof. Via de dialoog kwam de verbinding tot stand.

De uitvoering van de gesprekken verliep verschillend. Tijdens de dialogen 2 en 3 heb ik groepen moeten bijsturen door ze meer op het proces te wijzen. Leerlingen gaven tijdens de korte evaluaties na afloop aan wat er goed en fout ging. Dialoog 3 verliep beter dan dialoog 2. Leerlingen waren meer geconcentreerd en leken zich meer bewust te zijn van de gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leerlingen volgden het stappenplan beter en bleven langer betrokken bij het onderwerp. Als docent en onderzoeker kon ik merken dat leerlingen elkaar beter lieten uitpraten en meer interesse toonden in elkaars verhaal.

De leerlingen deden enthousiast mee met de dialogen en hun betrokkenheid bij de les was actiever dan wanneer ik op traditionele wijze lesgeef over een onderwerp uit de kerkgeschiedenis. Leerlingen beaamden dit ook tijdens het nagesprek. Ook gaven leerlingen aan de waarde van actief en

betrokken luisteren te hebben geleerd. Tijdens dialoog 3 zag ik de meeste verandering. Leerlingen waren actief en betrokken op elkaar. Het was alsof het luisteren en praten meer als vanzelf verliep

Opvallend was dat bij de dialogen groepen met jongens het meeste moeite hadden om de dialoog serieus te voeren. Hen heb ik een aantal keer wat bijgestuurd en merkte ik bij beide dialogen dat jongens niet gemakkelijk de diepte zoeken. Dit punt zou in een vervolg nader onderzocht kunnen worden.

Via de laatste stap kwam ik beter te weten hoe leerlingen de dialogen hebben ervaren. Leerlingen geven zelf ook aan meer betrokkenheid te ervaren tijdens de dialoog dan tijdens een klassikale les. De betrokkenheid was bij dialoog 3 nog beter en leerlingen gaven aan dat dit te maken had met het onderwerp. Bij het gesprek over leven na de dood waren leerlingen zich meer bewust van de wereld van de ander en was er meer respect en betrokkenheid op elkaar en elkaars verhaal. Leerlingen geven ook rendement te zien in de dialoog. Ze stellen dat ze nieuwe inzichten hebben opgedaan die vooral betrekking hebben op het gezichtsveld van de ander. De dialoog heeft leerlingen beter in beeld gebracht dat en hoe andere leerlingen verschillend denken over onderwerpen. Tijdens de dialogen stellen leerlingen dat bij de dialoog 3 de dialogische vaardigheden beter verliepen. Dit komt onder andere door de ervaring van de eerste keer en hangt volgens hen samen met de betrokkenheid op elkaar en de interesse in het onderwerp. Ook heeft het hen meer bewust gemaakt van de dialogische vaardigheden. Leerlingen geven voor zichzelf persoonlijk regelmatig aan geen grote verbeteringen in hun vaardigheden te hebben ondergaan, wel zijn ze zich meer bewust geworden van de vaardigheden en hoe belangrijk ze zijn in contact met anderen. Het proces en de samenwerking hebben ook winst geboekt. Leerlingen benoemen bij dialoog 3 vaker een positief punt over het proces en de samenwerking.

De verbeterpunten stellen geen eenduidig beeld van dat wat veranderd zou moeten worden aan dit lesontwerp. Bijna de helft van de leerlingen is tevreden met de helderheid en de werkbaarheid van de dialoog. Een aantal tips zijn wel in categorieën ingedeeld en enkelen daarvan zal ik bij de aanbevelingen voor een vervolgonderzoek ook zeker naar voren brengen.

7.3 Conclusie

De competentie dialoog is ingezet in klas 3 Atheneum op het Kalsbeek College. Leerlingen en de docent hebben gezien dat de structuur, het onderwerp, de vaardigheden van de leerlingen -allen te samen- rendement kunnen opleveren in de betrokkenheid van de leerlingen bij de godsdienstles. Ondanks verschillen in gender en persoonlijke ervaring met dialoog zijn leerlingen zich meer bewust geworden van hun dialogische vaardigheden en hebben ze op actieve wijze betekenis gegeven aan de cognitieve lesstof.

8. Vooruitblik

8.1 Inleiding

Hieronder geef ik op thematische wijze een aantal suggesties voor vervolg onderzoek. Deze komen voort uit dit praktijk onderzoek en zijn bedoeld als aanbeveling of verdieping.

8.2 Thema's

Genderproblematiek

Leerlingen geven aan dat er grote verschillen tussen jongens en meiden zijn bij de participatie van de dialoog. Een interessant vraagstuk zou zeker kunnen zijn waardoor dit precies komt. En ook wat er zou gebeuren als de groepen gemixt worden en er daarnaast ook wordt ingezoomd op een homogene jongens groep. Is het dan mogelijk dat jongens meegaan in de vaardigheden die meiden laten zien? Kunnen we via dat spoor het verschil meer gelijk trekken? Ook is het interessant om te onderzoeken of op latere leeftijd, bijvoorbeeld in 5 Atheneum, dit verschil tussen jongens en meiden nog steeds als groot ervaren wordt.

Lange termijn

De dialooglessen hebben in dit onderzoek drie lessen geduurd. Dit ontwerponderzoek heeft geen uitspraken gedaan over vaardigheden op de langere termijn. Het is interessant om de dialooglessen te geven aan het begin van het schooljaar en vervolgens met regelmaat de dialoog in te zetten in de les. Als je dit na een jaar evalueert ben ik heel erg benieuwd hoe een klas en de docent dan denken over dialoog. Heeft het dan nog dezelfde positieve uitwerking? En de groei van dialogische vaardigheden en bewustwording van de eigen kunde hierop: hoe zou dat na een jaar zijn? En ook, het is interessant om dan klassen met elkaar te vergelijken. Omdat leerlingen zo positief waren over de mix tussen dialoog en lesstof, kan het zijn dat leerlingen in de betreffende klas het vak anders waarderen dan in de klas waar geen dialoog heeft plaatsgevonden. Dit is natuurlijk heel lastig te meten, maar wel een interessante gedachte.

Verbeterpunten

Groepsindeling: uit de tips kwam het idee van roulerende groepen. Een leerling geeft als motivatie dat je dan een veel bredere blik op elkaar krijgt en dus meer kunt uitwisselen. In mijn onderzoek zijn de meeste groepen de tweede keer niet heel erg veranderd.

Placemat: het afschaffen van de placemat werd door een kleine groep leerlingen genoemd. Ze ervaren deze als overbodig. Volgens hen kan de placemat zelfs het gesprek in de weg staan. In de testlessen in klas 1A merkte ik dat de placemat een heel fijn hulpmiddel was om het gesprek te openen. In klas 3A vond men deze stap onnodig. Volgens een aantal leerlingen verhindert het zelfs om goed te communiceren; je kunt immers niet gelijk praten en ook is de mening vaak niet in één zin te vangen. Daarom zou het interessant zijn om deze stap eruit te halen en te kijken of leerlingen dan beter in gesprek gaan.

Sturing van de docent en instructies: deze tip bood weinig eenduidigheid. Wel kan ik me goed voorstellen dat een cyclus van slechts drie dialogen niet voor iedereen direct voldoende is. Ook

waren er leerlingen soms een les ziek, waardoor ik merkte dat ik een enkele keer individueel uitleg moest geven. Het kan zeker geen kwaad de uitleg nog beter neer te zetten.

Grip op persoonlijke groei

Uit de reflecties bleek dat leerlingen heel kritisch kunnen kijken naar zichzelf, maar ik vermoed dat leerlingen meer leren als ze zichzelf werkelijk kunnen zien. Uit eerdere verkenningen rondom het verloop van de dialoog bleek (de Jong, 2013) dat leerlingen soms een heel ander beeld hebben van hun eigen prestaties dan dat de docent dat van hen heeft. Het zou daarom interessant kunnen zijn om een dialoog te filmen waarbij je de leerlingen werkelijk inhoudelijk kunt volgen. Via dat spoor zou een leerling zichzelf kunnen terugzien en zodoende meer grip krijgen op de eigen inzet en eigen dialogische vaardigheden. Het is ook mogelijk om als tussenstap leerlingen elkaar te laten beoordelen en dat elkaar ter inzage te geven. Tegelijk kan ik me voorstellen dat dit heel lastig is, omdat het geven en ontvangen van feedback niet altijd gemakkelijk is voor tieners. Toch leert een leerling beter als hij begrijpt waaraan hij moet werken. En daarom is voor vervolgonderzoek een heel interessante vraag hoe je het groeiproces van de leerlingen meer eigen kunt maken zodat er nog meer grip en motivatie ontstaan om te willen groeien in dialoog.

9. Evaluatie, een methodische reflectie.

9.1 Algemeen

Participerend onderzoeker

Via dit ontwerponderzoek heb ik mijn eigen praktijk onderzocht. In deze situatie hebben we dus te maken met een dubbelrol doordat ik als leraar betrokken ben op de klas en tegelijk de praktijk wil veranderen. Ik merkte dan ook dat het behartigen van dat eerste punt soms sterker was dan het zoeken naar verandering. Bijvoorbeeld wilde ik zoveel mogelijk reëel blijven over het aantal lessen wat ik deze periode kon inzetten voor de dialoog. Het overvolle vakwerkplan stuurt mij om als docent van de klas de gevraagde lesstof te behandelen. Hierbij voelde ik steeds het appèl om in korte tijd die we hebben met de klas (1 uur per week) de stof en de leerlingen recht te doen. Leerlingen hebben recht op hun uitleg, want dat krijgen de klassen bij de andere docent ook. Het was, gezien mijn vooruitblik, zeker interessant geweest om nog een vierde dialoog te doen zonder de placemat. Helaas kon ik mijn wens om de praktijk veranderen niet navolgen en voelde ik mij als docent van de klas ook verantwoordelijk voor het bespreken van de gevraagde lesstof.

Wat mij als docent van de klas ging hinderen, was dat ik de leerlingen uit deze twee klassen vroeg veel extra's te doen. Verschillende pauzes hebben ze voor mij opgeofferd en de lange vragenlijsten hebben ze bereidwillig ingevuld. Toen ik aan het eind van de dialooglessen nog een laatste vragenlijst liet invullen, heb ik leerlingen die in tweetallen werkten ook gevraagd het werk te spreiden. Per tweetal werkte één persoon aan de samenvatting van de leertekst en de ander mocht de vragenlijst invullen. Zo moesten er nogal eens creatieve oplossingen worden bedacht zodat de beide belangen die van onderzoeker en docent van de klas beide tot hun recht kwamen.

Een belangrijk aspect is ook dat ik mijn onderzoekssituatie als docent beïnvloed. Het zou veel neutraler zijn als ik de praktijk van mijn collega mocht onderzoeken. De eigen vooronderstellingen en onbewuste acties en reacties worden in de eigen praktijk toch minder zichtbaar. Aan de andere kant zou de kans op succes ook anders kunnen zijn doordat leerlingen de docent niet kennen en zij mogelijk anders kunnen reageren op innovaties.

Het mooie is wel, dat ik mijn eigen praktijk werkelijk kon veranderen. Er ligt geen abstract resultaat op de plank wat nog niet wordt gebruikt. Door de stappen die ik heb doorlopen, ben ik me nog meer bewust geworden van het belang van verbinding tussen de leerstof en de leerling. In klas 5V heb ik onlangs een eerste toepassing met dialoog gedaan omdat ik door de ervaring met dialoog nog meer ben gaan geloven in dit principe.

Onderzoeksmethode

Goed onderzoek begint met een degelijke methode. Tijdens een eerdere fase in de verkenning van de praktijk en het praktijkprobleem werd ons als onderzoekers steeds gevraagd naar het bewust worden van de vooronderstellingen. Deze vooronderstellingen sturen een onderzoeker meer dan wat dan ook. Het bewust worden van deze opvattingen helpt ook om te onderscheiden wat aanname, wat visie en wat verwachtingen zijn. Door deze te verwoorden leerde ik door onderzoek steeds scherper te kijken naar de praktijk en werd ik me meer bewust van onderliggende drijfveren en aannames.

Wat mij aanvankelijk frustreerde was dat het doen van methodisch onderzoek veel kleine stappen veronderstelt die allemaal inzichtelijk moeten worden gemaakt. De validiteit, die op deze manier wordt gewaarborgd, is van groot belang en moet voortdurend worden nagestreefd. Naar mate ik groeide in onderzoek doen, zag ik in dat hiermee ook de geloofwaardigheid van de onderzoeker staat of valt. In de vele genomen stappen heb ik getracht daarom op inzichtelijke wijze te werken en op heldere wijze verslag te doen.

Na het bekijken van de praktijk ontstond al snel het idee dat kwantitatief empirisch onderzoek een te oppervlakkige benadering zou vormen. Betekenisgeving komt onvoldoende in beeld als ik zoek naar kwantitatieve data. Juist het gesprek met de leerlingen zelf, de reflecties van leerlingen na afloop boden mij een inzicht in het betekenisgeven aan de dialoog. Toch merkte ik dat ik, door het enthousiasme wat ik kreeg van dit onderzoek, soms de opgedane resultaten ging veralgemeniseren. Echter, door het kwalitatieve onderzoek wat ik deed, kunnen er slechts bescheiden uitspraken worden gedaan en behoren de resultaten vooral toe tot mijn praktijk en mijn onderzoekspopulatie. En dat is weleens frustrerend. Een idealist die iets groots wil zeggen, spreekt graag in het belang van een grote groep. En dan is mijn verhaal maar heel bescheiden en kan ik helaas niet met harde en stevige cijfers komen waarmee ik het onderwijs in Nederland zou kunnen verbeteren.

9.2 Resultaten

Literatuurstudie

Tijdens de vele uren die ik doorbracht met het zoeken naar en in boeken heb ik veel geleerd. Het was me een genoegen om de tijd te nemen en een onderwerp helemaal uit te diepen. Via het Windesheim, de Universiteit van Utrecht, de bibliotheek in Woerden en de Mediatheek op het KC kreeg ik beschikking over heel veel boeken en artikelen. En gaandeweg kwam ik tot nieuwe kennis en inzichten tegen die ook van toepassing waren op mijn lespraktijk. Mijn document met verzameling van literatuur studie werd steeds groter en telkens vond ik weer een nieuw spoor voor dialoog. Het beperken van zijwegen en het focussen op één lijn vond ik heel lastig. Zoveel leek mij interessant en zoveel had ook verwantschap met elkaar. Op dat moment bleken de fase van het oriënteren en richten van groot belang in het onderzoeksproces. De onderzoeksvraag en de probleemstelling hebben mijn literatuuronderzoek veel sturing gegeven. Ondanks de degelijke literatuurstudie besef ik terdege dat het gebruiken van bronnen een uitermate suggestieve klus is. Er is veel bewijsvoering te vinden voor verschillende meningen. Om mijn onderzoek in te leiden heb ik bijvoorbeeld gekozen voor zoveel mogelijk stemmen die de competentie dialoog bevestigen. Echter, een andere didactische visie zou een andere stem laten klinken en ook daarvoor zou met behulp van literatuur een goed verhaal te schrijven zijn. Dus ook hier bespeur ik als onderzoeker dat ook mijn literatuurstudie beïnvloed is door mijn visie en aannames. Wat ik ook ontdekte was dat bestaande kennis niet zomaar één op één kan worden overgenomen en worden toegepast op mijn praktijkprobleem. Ik heb getracht zoveel mogelijk te kijken naar de context en bedoelingen van de schrijver en de teksten zoveel mogelijk voor zichzelf te laten spreken. Steeds wilde ik inzichtelijk maken waarom de bestaande kennis relevant is voor mijn praktijk situatie en probeerde ik zodoende een weloverwogen verhaal te schrijven.

Vragenlijsten leerlingen

Wat opviel, had vooral te maken met de randvoorwaarden. Doordat de wifi bij ons op school niet optimaal functioneert, merkte ik dat de belangstelling voor mijn vragenlijst afnam. Het opnieuw

beginnen van een vragenlijst omdat de verbinding uitvalt, beïnvloedt de resultaten. Leerlingen maken de vraag de tweede keer minder zorgvuldig. Doordat ik veel en lang op alle apparaten en verbindingen moest wachten, moesten leerlingen hun antwoorden uiteindelijk zo snel mogelijk noteren. Bij de eerste vragenlijst speelde dit in één klas en was dat ook echt terug te zien. Leerlingen gaven duidelijk kortere antwoorden en boden in hun resultaten minder diepgang. Maar ook in de tweede vragenlijst speelde dit punt, alleen was het dit keer bij beide klassen. Deze keer had ik voor de zekerheid papier meegenomen zodat leerlingen bij uitval van de verbinding op papier verder konden werken in plaats van te blijven proberen via het apparaat verder te werken. Maar ook hier gold dat ze soms opnieuw moesten beginnen.

Ook moest ik enkele keren de begrippen toelichten. Hierdoor werd ik mij erg bewust van de invloed van mijn uitleg bij de vraagstelling. Het zou eerlijker verlopen als een ander de vragenlijst zou afnemen. Dat geldt ook voor de reacties van de leerlingen naar mij toe. Het is nooit helemaal zuiver te krijgen dat leerlingen mij en mijn lessen echt helemaal eerlijk beoordelen. Er spelen altijd persoonlijke voorkeuren mee.

Interview leerlingen

De eerste bepalende keuze begint al bij het selecteren van de leerlingen die mogen deelnemen aan het gesprek. Als ik leerlingen zou selecteren die mij gunstig gezind zijn of die veel interesse hebben in de dialoog, dan is het gesprek anders dan wanneer je zomaar een groep uit de klassen selecteert. Beide keren heb ik geprobeerd een eerlijke selectie te maken. Echter, de eerste keer verliep het niet helemaal zoals ik had gehoopt. Ik had mijn keuze voor de leerlingen gemaakt op basis van de verschillende seksen en karakters. Een jongen kwam niet opdagen want hij was het vergeten. En daardoor was mijn balans niet helemaal eerlijk. De jongen die niet kwam opdagen, had ik geselecteerd vanwege zijn rol als leider en gangmaker in de klas. Het leek mij eerlijk om ook zo'n stoere jongen te bevragen over de dialoog omdat dit voor hem mogelijk anders is dan voor een meisje dat veel diepgaande gesprekken heeft. De andere vijf leerlingen kon ik niet laten zitten en dat leek mij belangrijker dan de balans van het gesprek. Een keuze moet door omstandigheden soms snel worden gemaakt, maar het kan het gesprek zeker beïnvloeden. Ondanks het bewust selecteren van mijn kant heb ik leerlingen tijdens de beide interviews gevraagd eerlijk en kritisch naar mijn vragen en het onderwerp te kijken. Voor zover ik dat kon beoordelen heb ik dat ook zoveel mogelijk terug gezien.

Bij het eerste gesprek ondervond ik een beperking bij het wachten op het moment dat je mag spreken. Leerlingen willen graag vertellen, maar doordat ik de gesprekken opnam, had ik leerlingen gevraagd niet door elkaar te praten. En dus kon lang niet iedereen zijn zegje over elk aspect doen. En daarmee was het een minder vloeiend en spontaan gesprek. De tweede keer koos ik voor een kleinere groep. Hier verliep het gesprek vloeiender.

Vragenlijst docenten

Bij de respondenten bij de vragenlijst voor docenten is beslist geen selectie van mijn kant geweest. Ik heb *List levensbeschouwing*, een digitale community, aangeschreven die ruim 3000 leden heeft. Al deze leden hebben affiniteit met het vak godsdienst/levensbeschouwing. Om de toepassing, de problemen en vooral ook de kansen van dialoog in beeld te krijgen, wilde ik via deze weg collega's uit het werkveld bevragen op de ervaringen met en visie op het werken met de dialoog bij het vak godsdienst/levensbeschouwing. In de mail heb ik gevraagd om als men kennis en ervaringen wil

delen, via de link de vragenlijst te beantwoorden.²

Door deze partijdigheid kan het zijn dat er vooral docenten reageren die pro dialoog zijn waardoor er weinig tegenstemmen zijn tegenover dit onderwerp. Ook mensen die niet zijn geslaagd met dialoog, delen hun lessen misschien niet omdat zij minder snel gemotiveerd zijn om hier tijd in te steken.

Zelfreflectie

Na de laatste twee dialogen heb ik leerlingen een reflectie laten schrijven. Vanwege ziekte van leerlingen hebben mijn klassen geen vaste dialooggroepen gehad. Er waren wel enkele groepen onveranderd, maar er waren ook wisselingen. Dat maakt dat de resultaten niet helemaal betrouwbaar zijn. Het kan zijn dat de dialoog de tweede keer misschien beter verliep doordat er iemand anders in de groep zat. Leerlingen geven dit bij de verklaringen nergens aan, maar het zou theoretisch gezien zeker kunnen. Zoals al vermeld bij onderzoeksmethode is dit spoor van data verzameling via reflecties van leerlingen een heel bewuste keuze. Tijdens een eerdere fase in het onderzoek heb ik ontdekt dat betekenisgeving niet duidelijk meetbaar is via een observatie. Het turven van de activiteit tijdens een dialoog zegt niets over de inhoud van de dialoog. Daarom heb ik deze kwalitatieve methode zo duidelijk doorgezet en hoop ik, via de ervaringen met en de inzichten van de leerlingen in zichzelf en de ander, een valide beeld te schetsen. Voor het veranderen van mijn praktijk was dit een geschikte methode, voor het bepalen van een landelijke standaard kun je hier weinig mee. Ik besef dat de wijze waarop mijn onderzoek heeft plaatsgevonden daarom alleen iets zegt over mijn twee klassen 3 A op het KC.

De testlessen en de testklas

Vanuit de kritiek van de directie op het cognitieve vakwerkplan van klas 3, moest ik mijn onderzoekspopulatie kiezen uit leerjaar 3. Dit jaar kreeg ik de leiding over twee klassen 3 Atheneum. Er zijn nog twee klassen 3 Atheneum op het KC, maar deze vielen door de urenverdeling buiten mijn onderzoekspopulatie. Omdat ik mijn ontwerp wilde testen, leek het mij logisch om een testklas te nemen. Hiervoor had ik natuurlijk ook 4Havo kunnen uitkiezen. Helaas was er door de geplande centrale repetitieweek in februari geen ruimte om 3 lessen te werken aan dialoog. Tweede klassen had ik alleen op 2T niveau en dus koos ik voor een brugklas 1 Atheneum. Ik besef heel goed dat ik met leerlingen van 11 tot en met 13 jaar op een heel ander psychologisch ontwikkelingsniveau beland ben. Erikson (zoals geciteerd in Feldman, 2009) beschrijft dat de periode van 6 tot 12 jaar de periode van competentie is. Hierin leren kinderen allerlei vaardigheden die ze nodig hebben om succesvol te kunnen zijn in de maatschappij: niet alleen basale zaken als lezen en schrijven, maar ook verantwoordelijkheid nemen en met anderen kunnen omgaan. Het kan zijn dat leerlingen dan ook anders reageren op een innovatie dan oudere leerlingen die meer kritisch in het leven staan. De testklas werkte goed mee en de keuze voor de placemat leek daar juist een heel handige stap te zijn. Leerlingen zijn nog niet allemaal bezig met een zoekproces van wie ze zijn en dus kan het zijn dat ze het uitspreken van de eigen mening lastiger vinden dan leerlingen in het derde leerjaar. De placemat biedt zo een veilige eerste stap om na te denken over de eigen alvorens deze wordt uitgesproken. Bij de evaluaties merkte ik zeker een verschil in analytisch denken en kritisch reflecteren. Leerlingen uit de testklas hadden meer moeite om te kunnen duiden waardoor de dialoog wel of niet goed verliep.

² Link: <http://www.thesistools.com/web/?id=368270>

9.3 Conclusie

Ondanks alle bewuste en onbewuste sturing van mijn kant heb ik geprobeerd een valide beeld te schetsen van de praktijk en op inzichtelijke wijze te streven naar verbetering. De leerlingen waren bereidwillig en hebben mijn verzoeken zoveel mogelijk uitgevoerd. De spagaat van participierend onderzoeker bevat, zo ontdekte ik, zowel negatieve als positieve kanten. Zo vond ik het opofferen van de vele lesmomenten maximaal gezien het drukke programma. En tegelijk vind ik het heel waardevol dat ik mijn dagelijkse lespraktijk kon verbeteren. Verschillende creatieve oplossingen moest ik ad hoc bedenken doordat de onderwijssituatie toch veel beperkingen heeft. Echter, steeds heb ik geprobeerd om, binnen de mogelijkheden, op inzichtelijke wijze mijn onderzoekstappen te nemen en te verantwoorden.

10. theologisch kader

10.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk geef ik een beschrijving van mijn persoonlijke theologische positie. Ten tweede licht ik mijn pedagogische en didactische visie voor het vak godsdienst / levensbeschouwing op de middelbare school toe. Als laatste reflecteer ik vanuit mijn theologische, pedagogische en didactische positie op de betekenis daarvan voor de door mij onderzochte onderwijspraktijk.

10.2 Theologische positie

Ontmoeting

Vanuit mijn opvoeding heb ik al jong in mijn gezin ervaren dat meningen verschillend zijn en dat religie daarbij heel polariserend kan werken. Vanuit het zien van veel conflicten en de onwerkbaarheid van onoverkomelijke verschillen, heb ik ondervonden dat visies en standpunten de blik op de ander kunnen vertroebelen. Ik ontdekte al jong dat uitgesproken meningen over de ander vaak slechts een gedeeltelijke waarheid bevat en dat door een dergelijk sterk stempel op iemand te drukken, je de ander te kort doet. Wanneer je de ander wilt erkennen en zien in zijn eigenheid, ontstaat dat een gesprek mogelijk wordt en leer je de ander weer op waarde schatten. Een belangrijk waarde in mijn visie is daarom aandacht voor de medemens. Wie is de ander, wat is zijn of haar identiteit? Impliciet hanteer ik hiermee de onderliggende waarde dat het verschil tussen mij en de ander principieel waardevol is. Martin Buber (2004), waar ik tijdens mijn Master studie mee in aanraking kwam, heeft in zijn werk 'Ik en jij' de relatie tot anderen beschreven. Een 'ik' kan niet worden beleefd als los van een 'ander'. En andersom; niemand kan zichzelf beleven gelijk aan de ander. Mensen zijn uniek en nemen met hun eigen uniciteit een unieke positie in. Juist in de ontmoeting met alle diversiteit leren we van het verschil. In de communicatie vindt een ontmoeting plaats waarbij de mens wordt aangesproken in zijn mens-zijn ten opzichte van de ander. Dat in mijn literatuurstudie de keuze viel op Buber en Levinas geeft aan dat de bescheidenheid die de alteriteit van de ander vraagt, een onderliggend vertrekpunt is.

Autonomie

In navolging van het anders zijn van de ander, ga ik uit van de autonomie en persoonlijke keuze van het subject die deze persoon vormen tot diegene tot wie hij is. Ook op deze wijze construeert de persoon ook zijn eigen religie. Het is in de samenleving erg zichtbaar dat de individuele levensbeschouwing lang niet altijd meer in de bestaande systemen past. Mensen geloven niet meer op de wijze zoals dat werd aangeboden in de verschillende kaders. Sterker nog, religieuze tradities zijn in betekenis afgenomen en religieuze individuen construeren meer hun eigen religieuze bouwwerkjes. Henning Luther (zoals geciteerd in Ganzevoort, 2006, p. 148) stelt dat religie van mensen niet bestaat in het overnemen van officiële dogmatisch gefixeerde leerstellingen, maar in de subjectieve handeling van de zelfstandige uitlegging van en kritische discussie met het zingevingsaanbod van de geïnstitutionaliseerde religie. Om werkelijk mens te mogen zijn, zijn deze autonomie en persoonlijke keuze een belangrijk vertrekpunt. Het biedt erkenning voor wie zij zijn en wat hen gevormd heeft tot waar zij staan. Maar het stelt ook de ander op een voetstuk en in een gelijke relatie tot elkaar; allemaal dragen we bij aan de constructie en ontwikkeling van elkaars identiteit.

Relativisme

Met het vertrekpunt vanuit het subject wordt er ruimte geboden voor een relativistische visie. Hiermee bedoel ik dat religieuze waarheidsclaims in mijn ogen relatief zijn en ondergeschikt zijn aan

de noodzaak van interreligieus samenleven. Dit betekent niet dat ik als theoloog geen eigen vertrekpunt heb, het stelt slechts dat ik verbinding boven waarheid verkies. Toch lijkt het me wel zo transparant iets over mijn persoonlijke visie te vertellen. Vanuit mijn opvoeding en leven als volwassene heb ik affiniteit met het christendom. Maar nog altijd vind ik het ingewikkeld om te geloven in de persoonlijke God zoals deze mij in het christendom is voorgesteld. Jung (1921) definieerde dat God namelijk nooit iets anders is dan de voorstelling die onze ziel zich van het Onbekende maakt. Het beschrijven van God door deze af te bakenen, te objectiveren of te omschrijven, doet God naar mijn idee te kort. Er is zo vaak in naam van God geweten wat de waarheid was, waardoor anderen moesten worden bestreden, dit kan ik niet gemakkelijk terzijde schuiven. Diep in mijn hart geloof ik dat er iets bestaat, maar wat dat is, durf ik niet te duidelijk te definiëren. Iets gaat mij te boven. Naast deze waarneembare wereld, geloof ik dat er nog iets is. Ik denk dat mijn visie aansluit bij de zogenaamde 'apofatische theologie', afgeleid van het Griekse 'apophanai', wat zoveel betekent als ontkenning (Mc Grath, 2011). In de christelijke theologie is dit bekend als 'negatieve theologie'. God is totaal anders en blijft een mysterie voor ons. Deze visie op religie bied mij een kader van waaruit ik heel relativistisch en interpretatief vertrek. Ik geloof niet in de ware religie en zelfs niet dat één religie de hele waarheid bezit. Ik geloof wel in het vruchtbare dialogische gesprek waarbij we uitwisselen en elkaars beelden van God bevragen en complementeren.

Besluit

Terwijl ik bovenstaande woorden aan het papier toevertrouw, ben ik mij bewust dat deze theologische positie aan verandering onderhevig is. Uitgaande van de visie van Hermans (2005) dat identiteit een dynamisch proces is van voortschrijdend inzicht van de persoon in zichzelf, in relatie tot de context waarin hij leeft, is deze ontwikkeling nooit klaar. Identiteit, en dus ook mijn theologische positie, is levenslang in ontwikkeling.

10.3 Pedagogische en didactische visie

Vorming

Vanuit mijn theologische positie, is mijn pedagogisch-didactische visie goed te begrijpen. Vanuit de ontmoeting, de autonomie en relativisme heb ik gezocht naar wegen om dit in de praktijk gestalte te geven. Kennis moet niet één op één worden overgenomen, maar de leerling werkt via de kennis aan de persoonlijke levensbeschouwing. De pedagogische-didactische visie, zoals deze wordt verwoord door Dewey (Berding, 1999) -die kiest voor vorming in plaats van pure kennis overdracht-, biedt ruimte aan het construeren van betekenissen. Vorming staat in zijn visie voor persoonsgerichte activiteiten die ervoor kunnen zorgen dat de leerling een adequaat deelnemer aan de cultuur wordt.

Met de verschuiving van kennis naar vorming, haak ik aan bij het door Grimmitt (1973) geïntroduceerde 'learning from religion'. Hiermee gaat het bij de godsdienstles om kennismaken met tradities om er van te leren met het oog op de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Alii (2011, p.112) vult aan met 'learning for religion' waarbij leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit en levensbeschouwing en van daaruit in gesprek gaan met anderen. De vastomlijnde kaders hoeven niet meer precies te worden overgebracht als geloofsopvoeding, de leerling leert kritisch nadenken en houdt zich bezig met de eigen unieke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Leerlingen werken aan hun persoonlijke visie door actief met leerstof en anderen bezig te gaan.

Sociaal constructivisme

Vormingstheorieën staan in de traditie van het sociaal-constructivisme. Zoals Hermans (2000) beschrijft, staat in het sociaal constructivisme de leerling meer centraal en gaat het uit van wederkerig leren. Via het wederkerige karakter wordt er recht gedaan aan de eigenheid van mensen. Een ieder vertrekt vanuit de eigen betrokkenheid en persoonlijke waarden. En dat maakt dit uitermate geschikt voor de lessen godsdienst levensbeschouwing waarbij leerlingen, vanuit de eigen wereld die zij bij zich dragen, nieuwe werelden ontmoeten via hun klasgenoten. Ook sluit het sociaal constructivisme aan op mijn genoemde waarden van ontmoeting en de autonomie zoals beschreven in de theologische positie.

Een belangrijk aspect van de gehanteerde didactiek heeft ook met activiteit te maken. Het slechts aanhoren van de lessen brengt onvoldoende vorming tot stand daar leerlingen inhoudelijk op afstand kunnen blijven. Een actieve participerende houding helpt de leerling in de ontmoeting van de ander te leren op weg naar betekenisgeving. In de godsdienstlessen leert de leerling door alle stemmen zich bewust te worden van zijn eigen stem, deze vorm te geven en te gebruiken; in ontmoeting met de ander. In de afgelopen twee jaar heb ik ook steeds meer gezocht naar een meer participerende houding van de leerling.

Dialogoog

Om in de bestaande lessituatie, met een heel cognitief opgestelde methode, meer vorming in te brengen, wilde ik een betekenisvolle verbinding maken tussen de leerling en de lesstof. De dialoog sloot daar goed op aan doordat deze vertrekt vanuit de waarde van de ontmoeting. Voorwaarden voor deze mogelijkheid tot verbinding zijn de waarden respect en bescheidenheid (ook in lijn met mijn visie op religie). Zoals ik bij de theologische positie aangaf, zijn dit voor mij grondbeginselen voor het menselijk samenleven. Want, willen we dat leerlingen oog krijgen voor de ander in zijn context, dan zal er aandacht moeten komen voor het anders-zijn van de ander. In een dialogische benadering komt dit uniek zijn tot uitdrukking in relatie met anderen. Een goede oefenplaats is in mijn ogen het klaslokaal waarbij de docent de leerlingen begeleid in het wederkerige leerproces. Dit actieve leerproces valt ook samen met de actieve participatie van de leerling welke ik voor een goede vorming probeer te stimuleren.

Conclusie

De ethiek van de wederkerige relatie gedefinieerd met Buber en Levinas, laat mensen elkaar bekijken met open ogen. De werkelijke ontmoeting wordt mogelijk gemaakt vanuit een normatieve keuze; de ander is mijn gelijke, en juist, totaal andere. De houding waarmee de ander wordt benaderd, heeft voorwaarde en als uitkomst; het vergroten van respect. In de praktijk van de godsdienstlessen op het KC wil ik leerlingen, via het leren met anderen, elkaar laten ontmoeten. Via deze weg worden ze aangesproken in hun mens-zijn ten opzichte van de ander. Leren wordt daarmee op relationele wijze gedefinieerd. Het sociaal constructivisme waarbij leraar en leerling van elkaar kunnen leren, definieert ook wederkerig leren. Via deze didactiek zet ik in op een participerende houding van de leerling waarbij leerlingen zich bewust worden van eigen vooronderstellingen en de wereld van de ander.

10.4 Betekenis van mijn visie voor de onderwijspraktijk

Leerlingen

Open houding

Zoals gesteld bij mijn theologische standpunt, probeer ik leerlingen de ruimte te geven om zichzelf uit te spreken. Vanuit dit praktijkonderzoek kwam naar voren dat leerlingen van mij als docent een open houding ervaren. De ruimte voor de leerling om zich te mogen uitspreken en te leren luisteren naar elkaar, is dus ook voor hen merkbaar. Het uitleggen van de waarde van dialoog vond ik niet moeilijk over te brengen daar leerlingen ook goed beseffen dat het begrip voor de ander en van de ander voor hen een heel belangrijke vaardigheid is in deze plurale samenleving. Daarbij, stelde ik al in de theologische beschouwing, geloof ik dat er geen enige ware religie bestaat en dat visies elkaar kunnen complementeren. In mijn lessen wil ik leerlingen daarom bewust maken van de eigen positie en uitleggen dat een visie berust op vooronderstellingen. Na deze geëxploreerd te hebben, hoop ik leerlingen te laten ontdekken dat het werkelijk zien van de ander, waarbij bescheidenheid en openheid voorwaarden zijn, waardevol is voor een vredige samenleving.

Actieve houding

Leerlingen zien dat, in mijn poging tot het dichterbij brengen van de stof, een meer actieve houding van hen wordt gevraagd. In de praktijk is te merken dat ik vaker werkvormen hanteer als dialoog, discussie, interview voorbereiden en houden, werken in groepen en dit vervolgens delen met de klas etc. Leerlingen ontdekken soms ook heel duidelijk dat ze kunnen leren van elkaar. Op het KC is dit nog wat ongebruikelijk en ook voor mijzelf is dit een ietwat nieuwe weg.

Reflecteren

Het bewust reflecteren op het eigen gedrag en op eigen visie vind ik belangrijk. Tijdens dit onderzoek heb ik gezien dat veel leerlingen een heel ander beeld van zichzelf hebben en soms weinig grip op hun persoonlijke leerproces hebben. Door meer tijd te nemen om stil te staan bij de eigen standpunten en vaardigheden, worden leerlingen zich meer bewust van waar zij staan. Een korte enquête, een stellingenlijst, een korte reflectie laat ik leerlingen vaker schrijven.

Actualiteiten

De samenleving bevat veel pluraliteit en dat ervaren leerlingen zelf ook. Toch probeer ik dit in mijn lessen nog meer kleur te geven door in te gaan op actualiteiten. Vanuit gebeurtenissen die worden gepresenteerd in de nieuwsmedia kan heel vaak een brug worden geslagen naar betekenisgeving en dialoog. Leerlingen kunnen via de casussen met elkaar uitwisselen hoe zij dingen zien en welke belangen voor hen tellen. Een vaak terugkerend thema is dan ook conflict versus dialoog, immers veel casussen zijn conflicten die niet langer een dialoog zijn. Een ander belangrijk thema is bijvoorbeeld geweld en de stem van de helper. Iemand die zich belangeloos inzet voor de ander kan een heel krachtig beeld zijn om leerlingen over te laten nadenken en uitwisselen. Zo wil ik via actualiteiten niet de rareiteiten maar vooral de betekenisgeving aan het woord laten.

Collega's

Voortdurend leren

Mijn bewustwording van vorming en betekenisgeving via het sociaal constructivisme heeft voor mij nieuwe wegen geopend. Dit probeer ik toe te passen binnen de klas, maar ook te delen met

collega's. Het zoeken naar vormen van groepswork, probeer ik te delen met andere collega's. Ik probeer daarnaast ook te leren van verhalen van anderen die misschien al verder zijn dan ik. Tegelijk ben ik daardoor opener naar collega's bijvoorbeeld binnen de sectie. In mijn sectie probeer ik de inbreng van anderen een grotere plek te geven en meer ruimte te bieden voor onderlinge uitwisseling. In navolging van Follett (1930) geloof ik in het elkaar beïnvloeden, samenwerken en streef ik naar wederkerigheid die kan leiden tot een synthese van perspectieven. Op deze wijze doe ik werkelijk recht aan het subject van de ander en kunnen we elkaar als team van docenten ook sterker maken. Mijn onderzoek, maar ook andere vakken binnen de Master studie hebben mij hier meer bewust van gemaakt.

Ruimte voor brede vorming

Binnen het team van docenten op het KC probeer ik het vak godsdienst voor collega's en ouders op transparante wijze te laten aansluiten op het schoolplan. Vanuit de brede vorming die het KC nastreeft, laat ik zien dat godsdienst uitermate passend is als voorbereiding voor leerlingen op een plek in de samenleving. Op momenten tijdens de kernvergadering en gesprekken met directie neem ik ook een duidelijke positie in. Ik probeer hen dan te vertellen dat via de werkplaats van de klas binnen de school, we met de leerling de wereld als het ware kunnen ontsluiten door te luisteren, vragen te stellen, te vertellen, en te werken aan zijn levensverhaal. Vanuit de geboden kennis en vorming streven we naar respect. Via het vak godsdienst dragen we bij aan goed burgerschap en een goede basis voor leerlingen als deelnemers van een plurale samenleving.

Vaardigheden

Na de grote nadruk op het vergaren van kennis, wil ik vanuit de gedachte van de vorming meer inzetten op vaardigheden. Het kritisch meedenken zie ik als een belangrijke vaardigheid voor de volwassenheid. Het maakt daarbij ook dat leerlingen op deze manier meer actief betrokken zijn bij de les. Actieve participatie wil ik, zoals bij de pedagogisch-didactische standpunten uitgelegd, meer aandacht geven. Bijvoorbeeld door tijdens rapportvergaderingen meer aandacht voor participatie in de les en eigenheid van de leerling te geven in plaats van alleen aan de harde cijfers of aan leerprestaties.

School

Binnen de school wil ik persoonlijk de vragende gesprekspartner zijn. Sinds korte periode zijn we als leden van de godsdienst sectie in gesprek geraakt met de directie over identiteit. Via dit gesprek over identiteit en de waarde van het vak godsdienst probeer ik ook zelf een dialogische partner te zijn. Ik stel de directie vragen over wie zij willen zijn met het KC, wat voor hen waardevol is, wat ze willen bereiken met het KC en laat mijzelf bevragen. Tijdens mijn studie heb ik geleerd dat het als theologische professional heel belangrijk is soms een tegenstem te zijn. Niet alleen cijfers, niet alleen leerlingen aantallen, maar vooral visie en bevoegdheid kenmerken goed onderwijs. Daarom richt ik mij binnen school ook op wat identiteit is en wat het dan inhoudt. In ons gesprek met de directie hebben we identiteit verkend en gezien dat de diversiteit onder collega's en leerlingen op het KC groot is. Ondanks het niet kunnen spreken over de ware religie of kennis, kunnen we wel spreken op betekenisniveau. Ganzevoort (2006) heeft het dan over de geleefde religie. Via dit spoor kunnen we wel uitwisselen en elkaar vinden in betekenisgeving. Ook hebben we in het gesprek gesproken over spiritualiteit en de mogelijkheden voor een kapel binnen de school. De ruimte voor identiteit kan ook een fysieke plek hebben. Hiermee biedt je zichtbaar ruimte voor diversiteit en beleving. En dat sluit

aan op werkelijke brede vorming waarbij leerlingen en collega's de ruimte krijgen die daarvoor nodig is.

10.5 Conclusie

Na al dit schrijven over mijn visie in samenhang met het onderzoek, wil ik afsluiten met een persoonlijke noot. In mijn slaapkamer bij mijn ouders thuis had ik een spreuk hangen die er ongeveer 18 jaar gehangen heeft. Ik had het ooit op de kop getikt op een rommelmarkt. Het was een houten lijst met daarbinnen en geborduurd katholiek tafereel voorzien van een prachtig engeltje. De tekst heb ik ondanks mijn twijfels op de één of andere manier nooit van de kamer verwijderd. Toen mijn moeder vorig jaar verhuisde nam zij het mee en nu hangt het op haar kamer. De tekst omvat en illustreert mijn missie en geloof: 'Iedereen die liefheeft is uit God geboren en kent God' (1 Joh. 4:7). Johannes legt een paar verzen eerder uit dat niemand ooit God gezien heeft, maar dat als we elkaar liefhebben God in ons is. De ander werkelijk willen zien en met liefde benaderen; dat vertelt ons iets over wie God is. Dit is naar mijn idee een boodschap van hoop en de missie van mij als docent waarmee ik probeer, via het werken aan onderling begrip, bij te dragen aan peaceful coexistence.

Literatuurlijst

1. Alii, E.T. (2009). *Godsdienst pedagogiek Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema
2. Avest, I ter en Bertram-Troost, G.G. (red) (2009). *Geloven in samen leven*. Amsterdam: Gopher/ Crieence Guide
3. Berding, J. (1999). *De participatie pedagogiek van John Dewey Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO PRESS
4. Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London en New York: Routledge
5. Brokerhof, D. & Hettema, T. (2007). *Perspectief. Godsdienst en levensbeschouwing voor de tweede fase*. Utrecht: ThiemeMeulenhof
6. Buber, M. (2004). *I and Thou*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.
7. Burg, van der C. (2008). *Basisboek activerende didactiek en samenwerkend leren. Zo motiveer je leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Drukkerij Wilco
8. Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching; theory and practice*. New York en Londen: Teachers College Press
9. Crombrugge, H. van. (2007). *Denken over opvoeden. Inleiding in de pedagogiek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
10. Crombrugge, H. van en Meijer, W. (Red. 2004). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. Leuven: LannooCampus
11. Dochy, F. (2005). *competentiegericht opleiden en toetsen*, Utrecht: LEMMA
12. Donk, C. van der. en Lanen C. van der. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho
13. Eersel, S. van (2011). *Towards dialogue. Teacher/ student interaction in interreligious communication*. Münster: Waxmann
14. Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Education
15. Follett, M.P. (1930). *Creative Experience*. London: Longmans, Green and Co
16. Gallagher, S (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press
17. Ganzevoort, R (2006). *De hand van God en andere verhalen. Over veelkleurige vroomheid en botsende beelden*. Zoetermeer: Meinema
18. Grimmitt, M. (1973). *What can I do in R.E? A consideration of the place of religion in the twentieth century curriculum with suggestions for practical work in schools*. Great Waking, Essex: Mayhew-McGrimmon.
19. Heitink, G (2011). *Golfslag van de tijd. Europa's niet te stillen verlangen naar God*. Utrecht: KOK
20. Hermans, C.A.M. (2000). *Participerend leren*. Budel: Damon
21. Hermans, C.A.M. (2005). *Interreligieus leren*. Budel: Damon
22. Hutsebaut, D (1995). *Een zekere onzekerheid. Jongeren en geloof*. Leuven/ Amersfoort: Acco
23. Jung, C.G (1921). *Psychologische Typen*. Rotterdam: Lemniscaat
24. Jong, A. de (2003). *Vragend wijs worden? Filosoferen met tieners in het godsdienstonderwijs*
25. Jong, A. de (2013). *Dialogoog in de godsdienstles. Onderzoek 2*
26. Jongeneelen, C & Wubs, A. (2004). *Wegen van navolging*. Baarn: NijghVersluys bv.
27. Knauth,T. Jozsa, D.P., Bertram-Troost G., Ipgrave J. (ed.). *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study*. Münster: Waxmann Verlag

28. Latré, S en Vanheeswijck, G. (red.) (2013). *Radicale secularisatie? Tien hedendaagse filosofen over religie en moderniteit*. Zoetermeer: Pelckmans Klement
29. Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
30. Marzano, R.J. en Miedema, W. (2005) *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: van Gorcum BV
31. McGrath, A.E. (2011). *Christian theology. An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell
32. Mulder, A. en Snoek, H. (red) (2012) *Werken met diepgang Levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk*. Zoetermeer: Meinema
33. Pollefeyt, D. (2004) *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*, in H. van Crombrugge & W. Meijer (ed.), *Pedagogiek en traditie. Opvoeding en religie*, Tiel, LannooCampus
34. Roebben, B. (red) (2000). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*. Leuven: Davidsfonds
35. Roebben, B. (2009). *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*. Münster: LIT-Verlag.
36. Schaap, J.G. (2001). *Pedagogiek van de zingeving. Kennisbasis van interactief leren*. Leuven-Apeldoorn: Garant
37. Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
38. Senge, Peter M. (1990). *Fifth Discipline: The Art And Practice Of The Learning Organization*. New York: Doubleday
39. Stern, J. (2006). *Teaching Religious Education. Researchers in the classroom*. London: Continuum
40. Visker, R. (2005). *Vreemdgaan en vreemd blijven Kleine filosofie van de multiculturaliteit*. Amsterdam: Boom
41. Wicinski, A. (Ed.) (2011). *Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation*. Münster: LIT verlag

Gebruikte websites

Universität Hamburg. (2009) www.redco.uni-hamburg.de, Geraadpleegd op 03 juni 2013

Stichting dialoog in het onderwijs. (2011). www.dialooginhetonderwijs.nl, Geraadpleegd op: 10 april 2013.

Besturenraad. www.besturenraad.nl, Geraadpleegd op 01 februari 2013

http://books.google.nl/books?id=cSeMJnLkEgMC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=meeting&f=false

Van Dale. www.vandale.nl, Geraadpleegd op 14-6-13

Koxkollum. www.koxkollum.nl, Geraadpleegd op 15-7-13

Free ebooks project Gutenberg. www.gutenberg.org, Geraadpleegd op 15 juli 2013

Arendlandman. www.arendlandman.nl, Geraadplaagd op 16 juni 2013

The online platform for Taylor & Francis Group content.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202701300200911>, Geraadpleegd op 21 juni 2013

Thesistools. <http://www.thesistools.com/>, Geraadpleegd vanaf november tot en met 28 december 2013

Socrative. <http://socrative.com/>, Geraadpleegd vanaf oktober 2013 tot en met maart 2014

Bijlage 1 Checklist

Checklist teksten voor verslagen

Naam student: Anne de Jong
Studentnummer: S1062218
Klas: Master 2
Naam OE: ENGL-MOND3
OE-code: ENGL-MOND3 D401
Datum: 19-05-2014

	Correct uitgevoerde items aanvinken (student)	Opmerkingen (docent)
Spelling	☒	
Stijl en zinsbouw	☒	
Documentstructuur	☒	
Bronnen en verwijzingen	☒	

Deze tekst is tot stand
gekomen zonder dat er sprake
is van plagiaat

☒ Ja

☐ Nee

Naam student

Anne de Jong

Dit digitale document is een verplicht onderdeel bij het inleveren van een verslag.

Het verslag dient te voldoen aan de spelling en het taalgebruik van 1995.

De docent kan met dit formulier het werkstuk controleren op spelling en taalgebruik en kan dan alsnog beslissen het werkstuk terug te sturen: in geval van terugsturen wegens taal is het geen onvoldoende. Student heeft een week de tijd om het opnieuw in te leveren voor de eerste kans.

Bijlage 2 lessen Dialoog in de klas

Les 1: Uitleg dialoog

Randvoorwaarden: normaal klaslokaal. Gebruikelijke opstelling: busmodel. Nodig; digibord, papier, pen. Beschikbare tijd 50 minuten.

De klas wordt geïnformeerd over de (onderzoeksmatige) aard van deze les; sluit aan op de eerdere les met daarin de enquête over dialoog.

Titel; Wat, waarom en hoe dialoog?

Indeling:

Intro (5 Min)

We kijken Koefnoen en stellen ons de vraag hoe een dialoog wordt gevoerd

<http://www.youtube.com/watch?v=HGRIwE4PRNE>

Klassikale bespreking (5 min)

‘Wat valt op aan de manier waarop de twee personen met elkaar communiceren?’ ‘Werd er naar elkaar geluisterd?’ ‘Hoe kon je dat zien?’ Wat moet er beter?

Terugkoppeling resultaten enquête dialoog (10min)

Vanuit de vragenlijst hebben jullie heel veel reactie gegeven op hoe een goed open gesprek en dus dialoog er uit moet zien. Uit al jullie reacties heb ik de volgende kernmerken genoteerd.

1. Mening van jezelf goed kunnen uitleggen
2. Je mening durven geven
3. Goed kunnen luisteren naar de ander
4. Begrip/respect kunnen tonen voor een de ander.
5. Kunnen reageren op elkaar
6. De ander laten praten en niet onderbreken.

Verheldering via ‘Wat is dialoog niet?’

het verdedigen van het eigen oordeel, overtuigen van de ander, een conclusie geven, een beste mening willen hebben, de ander overrulen, gelijk willen krijgen etc.

Oordeel opschorten; je stelt eigen oordeel uit; je kijkt naar het geheel, je luistert naar de ander, je denkt samen met anderen zonder een keuze of beslissing te maken.

Doel: ontmoeting en leren van elkaar. Het gesprek is uitwisseling over ervaringen, verhalen, gevoelens, verschillende visies. Doel: de vragen zijn belangrijker dan antwoorden. De antwoorden hebben betekenissen; wat betekent het thema voor mij/anderen?

Vaardigheden

Waar ga je aan werken?

Leerlingen krijgen de vaardigheden op papier uitgereikt.

Tijdens de dialoog werken we aan de volgende dialogische vaardigheden:

- *luisteren:*
 - *naar zichzelf: bewust worden van de eigen opvattingen*
 - *luisteren naar de ander, een goede luisterhouding en betrouwbare insteek*
- *mening:*
 - *eigen mening helder en logisch formuleren*
 - *de eigen mening in gesprek geven zonder de ander te willen overtuigen.*
- *Perspectief wisselen:*
 - *de ander proberen te begrijpen vanuit de eigenheid en respect voor de ander*
 - *de eigen vooronderstellingen kunnen loslaten*
 - *eventueel de eigen mening bijstellen*

Er zijn 4 principes voor samenwerken tijdens dialoog:

1. *iedereen levert een gelijke bijdrage aan het gesprek*
2. *Elke persoon is individueel verantwoordelijk*
3. *In de groep ben je positief afhankelijk van elkaars inbreng en inzet.*
4. *Simultane activiteit – iedereen is tegelijk betrokken op dezelfde wijze.*

Persoonlijke reflectie (5 min)

Open vragen over de dialogische vaardigheden:

- Wat is jouw sterkste (waar ben je goed in) kant?
- Wat is jouw zwakke (waar ben je minder goed in) kant?
- Welke gevaren zie je voor dialoog?
- Wat denk je dat je van het in dialoog gaan kunt leren?

De leerlingen bespreken de antwoorden heel kort met degene die naast hen zit.

Toepassing en uitvoering.

De leerlingen gaan in groepjes van 4 leerlingen zitten en krijgen daarna instructies (5 min).

Uitleg Stappenplan dialoog (5 min)

Leerlingen nemen de volgende stappen

Stap 1: de eigen mening. Bedenk wat doe je, waarom, wat is jouw mening

Stap 2: stel vragen, probeer te begrijpen, verdiep je in de ander

Stap 3: probeer de verschillende visies in beeld te krijgen en geef deze woorden/ vat samen

Stap 4: bepaal of herzie je mening waarin de anderen jou iets nieuws hebben geleerd.

Dialogoog (5 min)

Leerlingen starten in ronde 1 vanuit het idee van Ipgrave op het perspectief van een vriend.

Leerlingen gaan in groepjes van 4 leerlingen 5 minuten met elkaar 'in gesprek' over hun vakantie-ervaring.

Reflectie via een vragenlijst via stellingen en open vragen (10 min)

Zie Hoofdstuk 4.1 van Digitaal databoek

Les 2: Dialoog C

Over Franciscus en milieubewust leven

Randvoorwaarden: normaal klaslokaal. Opstelling in groepjes. Nodig; digibord, papier voor placemat, pen. Beschikbare tijd 40 minuten.

Vertrekpunt: in de vorige les hebben we geleerd over het hoe en waarom van kloosters. Vervolgens hebben we stil gestaan bij Paus Innocentius en de monnik Franciscus. Zijn idealen over bewust omgaan met de natuur en het dierenrijk hebben we bekeken en als huiswerk moesten de leerlingen opdracht 5 maken. Hierin moesten leerlingen nadenken over afval, lege batterijen, liefde voor dieren, behulpzaamheid aan anderen etc.

Leerlingen hebben van te voren te horen gekregen waarover de dialoog gaat en hebben zich voorbereid door na te denken over de vraag:

Hoe groen ben ik en waarom ben ik dat?

De leerlingen gaan in groepjes van 4 leerlingen zitten.

De klas is vorige les uitgebreid geïnformeerd over wat een dialoog is en hoe deze gevoerd wordt. Er wordt kort gereflecteerd op de introductie les van dialoog waarna er twee nieuwe stappen worden toegevoegd en uitgelegd; nl. die van de placemat en de rolverdeling.

Rolverdeling:

Ik wijs nogmaals op de gezamenlijke verantwoordelijkheid en leg uit waarom een rolverdeling daarbij kan helpen. Ieder weet wat hij of zij moet doen en men kan elkaar aanspreken op de taken.

Placemat:

Stap 1; in de buitenste lijn zet iedere leerling de eigen mening

Stap 2: men bevraagt elkaar over de eigen mening

Stap 3: men zoekt naar lijnen, overeenkomsten en verschillen tussen de visies en benoemt deze in het middelste vak.

Stap 4: leerlingen schrijven een reflectie waarin ze kort nadenken over wat ze hebben geleerd van de dialoog. Deze wordt op een ander papier geschreven.

Leerlingen gaan in dialoog over:

- Hoe groen/ milieubewust ben jij?
- Waarom vind je dit belangrijk?

- Denk ook aan de vragen;
 - Hoe zie je de aarde over 100 jaar
 - Welke verantwoordelijkheid heb jij ten opzichte van je omgeving?

Als introductie op de dialoog toon ik een kort filmpje.

- http://www.youtube.com/watch?v=_H5ISAeeank

Dialoog over milieubewust leven m.b.v. placemat methode (12 min).

Werkwijze

1^e: Bedenk eerst: wat vind je hiervan/ waarom handel je op deze manier? Eigen mening verkennen en zet dit in het eigen vak.

2^e: Vragen stellen aan elkaar, zoeken naar verheldering, standpunten gezichtspunten. Maak gebruik van wat de personen hebben opgeschreven.

3^e: verzamel de verschillende perspectieven in het middelste vlak. Luister goed naar wat anderen erover zeggen.

4^e: bepaal of herzie je mening en neem mee waarin de anderen jou iets nieuws hebben geleerd.

Reflectie via een vragenlijst via stellingen en open vragen (10 min)

Zie Hoofdstuk 4.1 van Digitaal databoek

Les 3: Dialoog D

Over het middeleeuws wereldbeeld: memento mori

Randvoorwaarden: normaal klaslokaal. Opstelling in groepjes. Nodig; digibord, papier voor placemat, pen. Beschikbare tijd 40 minuten.

Leerlingen zijn bekend met dialoog, placemat en rolverdeling.

De leerlingen gaan in groepjes van 4 leerlingen zitten.

Intro: Schilderij van Jeroen Bosch; het laatste oordeel. In 5 minuten vertel ik over het drieluik; paradijs, vagevuur, hel. (5 min).

Daarna kijken we een scene uit de film Luther. Hierin zie je dat de monnik Tetzl aflatens verkoopt na het tonen van een schouwspel over de hel en het vagevuur. 5 min.

Vraag: hoe zie je het leven na de dood, wat geloof je over hemel, hel, vagevuur? Welke betekenis heeft het geloven in een leven na de dood voor mensen?

Dialoog over leven na de dood m.b.v. placemat methode (12 min).

Werkwijze

1^e: Bedenk eerst: wat vind je hiervan/ waarom handel je op deze manier? Eigen mening verkennen en zet dit in het eigen vak.

2^e: Vragen stellen aan elkaar, zoeken naar verheldering, standpunten gezichtspunten. Maak gebruik van wat de personen hebben opgeschreven.

3^e: verzamel de verschillende perspectieven in het middelste vlak. Luister goed naar wat anderen erover zeggen.

4^e: bepaal of herzie je mening en neem mee waarin de anderen jou iets nieuws hebben geleerd.

Reflectie via een vragenlijst via stellingen en open vragen (10 min)

Zie Hoofdstuk 4.1 van Digitaal databoek

Bijlage 3 Dominante mentaliteiten ten aanzien van godsdienst onderwijs

In *'Een zekere onzekerheid'* van D. Hutsebaut (1995) wordt een aantal gevaren en kansen in de mentaliteit en ontwikkeling geformuleerd. In onderstaande tekst heb ik de informatie uit het boek als raamwerk aangehouden, op eigen wijze aangevuld en op opsommende wijze weergegeven.

- **Empirisch denken:** Een uitspraak of theorie heeft alleen betekenis als ze kritisch aan ervaring getoetst kan worden. Veel leerlingen vinden de denkwijze van religie mytisch omdat deze haaks staat op wetenschappelijk redeneren. Daarom vindt het gros van de leerlingen religie heel onrealistisch.
- **Pluralistisch denken:** In de plurale wereld zijn zeer uiteenlopende levensbeschouwingen aanwezig. Deze hebben hun bestaansrecht waarvoor naar tolerantie wordt gestreefd. De verschillende ideeën beïnvloeden elkaar en waarheidsclaims komt voort uit persoonlijke commitment. Vaak gaat pluralisme samen met religieuze relativering en hoeft er in het slechtste geval daarom helemaal niets meer waar te zijn.
- **Utilistisch denken:** Omgaan met de werkelijkheid wordt in een functionele en materialistische benadering de belangrijkste vraag. Ook aan religie wordt door leerlingen de vraag gesteld; wat heb ik eraan voor mij? Het definiëren van religie als nuttig, ligt vaak in het verlengde van het zonder kunnen. De Nederlandse onderzoekers (Knauth & Ingrave 2008 p.98) van het Redco onderzoek concludeerden dat “the majority of the student do not talk with friends about religion, mainly because the subject does not concern them”.
- **Uitgaan van autonoom subject:** Traditie, gebaande wegen, algemene normen; religie kan met deze begrippen juist zelfontplooiing en vrijheid tegenspreken. Religie wordt in de postmoderne tijd heel vrij ingevuld, of juist afgedaan doordat het hen herinnert aan opvoeding (wat ze juist los willen laten). Deze ambivalentie is bij leerlingen die ‘van huis uit gelovig zijn’ nog het meest merkbaar.
- **Leven in het NU zonder geschiedenis:** Veel jongeren leven in het moment en proberen uit het leven te halen wat erin zit. Voor diepte, achtergronden, vragend luisteren is weinig aandacht; adolescenten zijn druk met wat het leven hen op dit moment te bieden heeft. De technologie heeft het jongeren mogelijk gemaakt zich 24-7 te verbinden met sociale anderen. De stress om niets te missen en de tijd die het kost, gaat ten koste van reflectie en bezinning op wat voor leerlingen werkelijk van waarde is, was en zal zijn. De afwijzing van het verleden, maakt religie tot iets vreemds en verwijdt van het heden.
- **Loslaten en verbinden:** De leerling wil, zoals Hutsebaut en Marcia stellen, eigen keuzes maken ook op sociaal vlak. Opvallend is dat adolescenten vaak gelijkgestemden zoeken die overeenkomsten vertonen (Berding, 1999 p.34). Het verschillen van de ander is voor veel adolescenten iets wat ze liever uit de weggaan. Conflicten, ruzie, anders zijn; dit zijn cruciale en heftige momenten voor hen. Het spreken over religie is voor leerlingen om deze reden misschien een gevoelig punt. Je laat jezelf zien en zult je daarmee onderscheiden van de ander. De resultaten uit het REDCO onderzoek onderschrijft dit punt door te stellen dat leerlingen liever met gelijkgestemden optrekken.