
Leren als ervaren

'Oude' en 'nieuwe' visies op het opdoen van leerervaringen

**Masterscriptie 'Religies in hedendaagse samenlevingen', tracé pluralisme
Faculteit Geesteswetenschappen
Departement Religiewetenschap en Theologie**

Naam: J.W. van Dijk

Studentnummer: 3353516

Begeleider: Prof. dr. C. Bakker

Tweede beoordelaar: Dr. K.H. ter Avest

Datum: 06-07-2012

“
I believe that education is a process of
”
living and not a preparation for future living.

(Dewey, 1959, p. 22)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Introductie.....	5
1. Onderwijs en leren volgens John Dewey	6
1.1 John Dewey in context	6
1.2 Traditionele versus progressieve scholen.....	8
1.3 De rol van ervaring in het leerproces.....	10
1.3.1 Implicaties voor de leerling	13
1.3.2 Implicaties voor de docent.....	14
2. Jongeren, ervaring en leren anno 2012.....	18
2.1 Jongeren van de 21 ^e eeuw	19
2.1.1 Generatie Einstein	19
2.1.2 De net-generatie	21
2.1.3 Einstein- en net-generatie: jongeren anno 2012.....	23
2.2 Jongeren en ervaring.....	23
2.3 Leren in de 21 ^e eeuw: 'nieuw leren'?.....	24
2.3.1 Implicaties voor de taak van de leerling in het leerproces	27
2.3.2 Implicaties voor de taak van de docent in het leerproces.....	28
2.4 Synthese: 'oud' en 'nieuw leren' – tijdloze fenomenen?.....	29
3. Methode	33
3.1 Corderius College	33
3.2 Godsdienstonderwijs op het Corderius College.....	34
3.3 Onderzoeksopzet	34
4. Analyse.....	36
4.1 Vraag 1, het doel van het vak godsdienst	36
4.1.1 De docenten aan het woord	36
4.1.2 De leerlingen aan het woord	37
4.2 Vraag 2, de taak van de leerling	39

4.2.1 De docenten aan het woord	39
4.2.2 De leerlingen aan het woord	41
4.3 Vraag 3, de taak van de docent	44
4.3.1 De docenten aan het woord	44
4.3.2 De leerlingen aan het woord	45
4.4 Resumé	47
5. Discussie	51
6. Conclusie	55
Bibliografie	57
Bijlage 1: Vragenlijst leerling	58
Bijlage 2: Vragenlijst docent	59
Bijlage 3: Resultaten enquêtes	60
Vraag 1	60
Vraag 2a	61
Vraag 2b	62
Vraag 2c	63
Vraag 3a	65
Vraag 3b	67
Vraag 3c	68
Aanvullingen/ overige opmerkingen	70

Introductie

Discussies over het doel en de invulling van onderwijs zijn even oud als het onderwijs zelf; in verschillende periodes werd en wordt er door mensen vanuit verschillende invalshoeken gereflecteerd op de manier waarop kinderen en jongeren onderwezen worden en op de manier waarop kinderen en jongeren zelf leren. Ook anno 2012 zijn de discussies over onderwijs en leren nog aan de orde van de dag; men redetwist over het belang van orde in de klas, van de zelfstandigheid van de leerling, van de rol van nieuwe media, et cetera. Vaak worden hierbij bepaalde denkbeelden als 'oud' getypeerd en andere denkbeelden als 'nieuw'.

Deze (schijnbare) tegenstelling tussen 'oud' en 'nieuw' staat centraal in deze scriptie, waarin gezocht wordt naar een antwoord op de vraag hoe leerervaringen tot stand komen in het 'oude' en het 'nieuwe' leren en hoe leerlingen en docenten in de hedendaagse praktijk deze leerervaringen zelf percipiëren. Om deze vraag te kunnen beantwoorden komt in het literatuuronderzoek allereerst een invloedrijke denker aan het woord die zich nadrukkelijk toelegde op de ervaringen van de leerling en die zich expliciet afzette tegen 'oude' denkbeelden met betrekking tot leerervaringen: John Dewey, een Amerikaanse onderwijskundige die aan het begin van de 20^e eeuw toonaangevende werken schreef op dit gebied. Om de vergelijking tussen 'oud' en 'nieuw' te vervolledigen worden vervolgens zowel hedendaagse onderwijskundigen als hedendaagse jongerenonderzoekers aan het woord gelaten, onder wie Wilfred Rubens, Yvonne de Jong en Gijs Prozee, alsook Jeroen Boschma en Inez Groen. Hoewel deze vijf onderzoekers geen onderwijskundigen zijn zoals Dewey, bieden zij met hun breedvoerige aandacht voor de ervaringswereld van de jongere anno 2012 een onmisbaar inzicht in de manier waarop jongeren van deze tijd ervaringen opdoen. Aan het begin van hoofdstuk 2 wordt deze opbouw nog nader toegelicht. Het literatuuronderzoek mondt uit in een instrumentarium waarmee de empirische data geanalyseerd kan worden in termen van 'oud' en 'nieuw'. Deze empirische data wordt verkregen door middel van schriftelijke enquêtes die worden afgenomen op het Corderius College te Amersfoort. De analyse is op sommige punten aanleiding voor discussie en daarom wordt in het vijfde hoofdstuk gereflecteerd op de manier waarop ambivalente aspecten van de geanalyseerde data zich verhouden tot de uitkomsten van het literatuuronderzoek. Onder 'Conclusie' worden de uiteindelijke bevindingen beknopt weergegeven en worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

De relevantie van dit onderzoek is groot, net zoals het vele onderzoek naar en de vele discussies over het onderwijs groot waren en zijn. Onderwijs gaat immers iedereen aan en is altijd in beweging, zoals ook het leven altijd in beweging is – en onderwijs is welbeschouwd een proces van leven, aldus Dewey. Deze scriptie vormt een bescheiden bijdrage aan de lopende discussies over het zogenaamde 'nieuwe leren' en kan aanknopingspunten bieden voor volgende onderzoeken.

1. Onderwijs en leren volgens John Dewey

Ideeën en visies ontstaan nooit in een vacuüm, maar worden voortgebracht in relatie tot en beïnvloed door tijd, plaats, betrokken personen, et cetera. Daarom zal aan het begin van dit hoofdstuk eerst de context toegelicht worden waarin Dewey zijn denkbeelden ontwikkelde. Vervolgens wordt Dewey's gedachtegoed met betrekking tot onderwijs en leren uiteengezet, waarbij de basis gevormd wordt door enkele van zijn meest toonaangevende pedagogisch-didactische werken: *My Pedagogic Creed* (1959, eerste druk 1897), *The School and Society* (1956b, eerste druk 1899), *The Child and the Curriculum* (1956a, eerste druk 1902) en *Experience and Education* (1938). Hieruit vloeien implicaties voort voor zowel de leerling als de docent, de twee personen die in deze scriptie centraal staan.

1.1 John Dewey in context

John Dewey (1859-1952) werd geboren in Burlington, Vermont. Hij studeerde in 1879 af aan de Universiteit van Vermont en behaalde in 1884 zijn PhD aan de John Hopkins Universiteit. Hij startte zijn carrière aan de Universiteit van Minnesota; zowel aan deze universiteit als later aan de Universiteit van Michigan bekleedde hij een leerstoel filosofie. In 1894 werd Dewey aan de Universiteit van Chicago voorzitter van de faculteit filosofie, psychologie en pedagogiek. Aan deze universiteit en later ook aan de Universiteit van Colombia doceerde hij met name filosofie en pedagogiek. Het is dan ook niet verwonderlijk dat zijn pedagogisch-didactische visie duidelijk beïnvloed is door zijn filosofie, zoals in het onderstaande ook naar voren zal komen.

Dewey's eerste publicatie, betreffende problemen in de metafysica, verscheen toen hij 22 jaar oud was. Tijdens de lange carrière die daarop volgde – zeventig jaar lang bracht hij een grote hoeveelheid werken naar buiten – publiceerde hij over een breed scala aan onderwerpen, van logica en jurisprudentie tot verkiezingscampagnes en pacifisme. Zijn werk met betrekking tot onderwijs is desalniettemin zowel in de Verenigde Staten als in andere landen het meest invloedrijk geweest. (Dworkin, 1959, p. 2)

Aangezien Dewey's visie op pedagogiek voortkwam uit zijn filosofie, is het allereerst noodzakelijk om de totstandkoming van deze filosofie onder de loep te nemen. In de tijd dat John Dewey zich in de filosofie begon te verdiepen en ook zijn eerste publicatie schreef, was de Amerikaanse filosofie doorgaans gebonden aan theologische studies. Hierdoor was er in deze tak van de filosofie een duidelijke tendens aanwezig om door middel van het Schotse *common sense realism* religieus geloof te verdedigen en te versterken ten opzichte van de Britse nadruk op empirie, die vooral twijfel voortbracht met betrekking tot religieus geloof. Aan de andere zijde was er echter ook een sterke toename van Duits idealisme, waarbij vooral het Hegeliaans gedachtegoed een belangrijke rol speelde. Het verschil tussen het *common sense realism* enerzijds en het idealisme anderzijds centreerde zich vooral rond de vraag of de werkelijkheid onafhankelijk van waarneming of bewustzijn bestaat. Volgens het *common sense*

realism kan de werkelijkheid namelijk direct waargenomen worden, terwijl dit volgens het Duitse idealisme slechts indirect kan gebeuren; in het idealisme heerst de overtuiging dat de mens alleen directe kennis kan hebben van ideeën en voorstellingen in zijn gedachten, maar niet van objecten in de werkelijkheid zoals die zintuiglijk wordt waargenomen. Deze vraag had directe implicaties voor vragen betreffende de autoriteit van morele principes en de redelijkheid van religieuze doctrines. Tegelijkertijd speelde bovendien de positie van de wetenschap een grote rol in deze periode; met name op het gebied van de evolutietheorie werden grote ontdekkingen gedaan en ook de nieuwe experimentele psychologie maakte haar opgang. (Dworkin, 1959, p. 1-2; Wielenga, 1953, p. 4-5)

John Dewey kwam aan de Universiteit van Vermont aanvankelijk in aanraking met het Schotse realisme, maar in de loop van zijn studie werd hij diep beïnvloed door het Hegeliaanse idealisme, een invloed die zich voortzette tijdens zijn werk aan de Universiteit van Michigan onder George Sylvester Morris. Deze universiteit was de eerste universiteit met een leerstoel onderwijs en onderhield tevens nauw contact met de *high schools* op het gebied van de voorbereiding en opleiding van docenten. Dewey nam deel aan deze contacten en dit stimuleerde zijn interesse in de thema's die binnen het onderwijs speelden. Tegelijkertijd verdiepte hij zich verder in de psychologie en schreef onder andere *Psychology* (1887), waarin hij een poging deed tot het verenigen van het Hegeliaanse idealisme enerzijds en de opkomende experimentele wetenschap anderzijds. Het Schotse *common sense realism* en de banden met theologische studies verdwenen hiermee steeds meer op de achtergrond. Ook in zijn eerste artikelen, lezingen en boeken voor leerkrachten, waarin hij gebruik maakt van de psychologie, komt met name de poging tot het verzoenen van idealisme en experimentele wetenschap naar voren:

...they still reflected his philosophical idealism, notably in his postulation of a 'universal consciousness' of which individual knowledge is a kind of special case. But the experimental basis of the new psychology, and the way it seemed to bring human behavior into the natural order in accordance with evolutionary theory, was making a profound impression upon Dewey, as upon the whole of higher learning in the United States. (Dworkin, 1959, p. 6)

Naast het Hegelianisme en de experimentele wetenschap en experimentele psychologie hadden ook het *social behaviorism* van George Herbert Mead en de economische sociologie van Thorstein Veblen hun weerslag op het denken van John Dewey. Hierdoor kwam hij uiteindelijk tot een heel eigen vorm van pragmatisme; hij zag pragmatisme, in tegenstelling tot zijn tijdgenoten, niet als een louter filosofische onderneming, maar legde de nadruk op sociale doelen en politieke actie. Dewey schaarde zijn overtuigingen daarom zelf ook wel onder het experimentalisme en, later, onder het instrumentalisme. (Dworkin, 1959, p. 6)

Het concept van ervaring – een centraal concept in het gedachtegoed van Dewey, zo zal blijken – is een kenmerkend resultaat van de invloeden die tot nu toe besproken werden. Dewey claimt namelijk dat hij met dit concept het dualistische onderscheid tussen perceptie en objectieve werkelijkheid vermijdt en bovendien is het in essentie een concept dat een *sociaal proces* betreft. Ook zal duidelijk worden dat continuïteit en interactie de twee belangrijkste

aspecten van ervaring zijn die Dewey onderscheidt; dit zijn twee begrippen die dicht bij het dialectische proces staan zoals Hegel dat onderschreef. Hegel zag de werkelijkheid namelijk als een proces dat zich continu voorzet, waarin tegenstellingen telkens worden opgeheven en er weer nieuwe tegenstellingen gevormd worden, die elkaar vervolgens ook weer opheffen. Er is in het dialectische denksysteem van Hegel dus sprake van een continue opgaande spiraal: een waarheid wordt gesteld en vervolgens ontkend, om daarna tot een hogere waarheid te komen. Deze hogere waarheid wordt vervolgens ook weer ontkend, et cetera. (Knox, 2012)

Verder zijn ook in Dewey's *method of intelligence* de hierboven beschreven invloeden zichtbaar: "The 'method of intelligence,' which he argued as the governor of experience, is most truly practiced and fulfilled in application to social and political affairs – the area in which education is the most important instrument of action." (Dworkin, 1959, p. 7) Dewey onderscheidde zich van zijn tijdgenoten door zijn verwerping van het idee dat filosofie een academische discipline is die niet direct betrokken is bij menselijke aangelegenheden; Dewey pleitte voor actie, zoals hij ook in zijn definitie van filosofie als "the theory of education as a deliberately conducted practice" in *Democracy and Education* verwoordt. (Dewey, 1916, p. 387) Deze nadruk op actie en praktijk is niet verwonderlijk gezien de situatie waarin Amerika zich destijds bevond; het waren roerige tijden voor een land dat zich nog herstelde van een burgeroorlog, dat druk doende was zijn territorium uit te breiden, dat grote hoeveelheden immigranten zag binnenstromen en tegelijkertijd een stormachtige vooruitgang kende op het gebied van wetenschap, intellectuele bewegingen, industrie, commercie en politiek. De Amerikaanse bevolking begon zich in de laatste twee decennia van de 19^e eeuw te organiseren om zo sociale en politieke hervormingen te kunnen afdwingen. (Dworkin, 1959, p. 7)

Te midden van deze reuring kwamen in de jaren '80 en '90 van de 19^e eeuw verschillende stromingen samen: de evolutionaire benadering in de natuurwetenschappen, de experimentele methode in de sociale wetenschappen en pragmatisme in de filosofie. Het was in deze periode dat John Dewey een belangrijke positie kreeg aan de Universiteit van Chicago; in 1894 werd hij het departementshoofd van filosofie, psychologie en pedagogiek. Deze aanstelling is van essentieel belang geweest voor de verdere uitwerking van zijn ideeën betreffende de pedagogiek, want hier kreeg hij de mogelijkheid om de *Laboratory School* op te richten waar hij de fundamentele ideeën van zijn *progressive education* op experimentele wijze verder kon uitwerken. Deze ideeën verspreidden zich vervolgens over Amerika en over de rest van de wereld, met name door belangrijke werken als *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899) en *The Child and the Curriculum* (1902), en later ook *Schools of To-Morrow* (1915), *Democracy and Education* (1916) en *Experience and Education* (1938).

1.2 Traditionele versus progressieve scholen

Dewey's concept van *progressive schools* wordt door hem gecontrasteerd met de zogenaamde *traditional schools*. Deze twee scholen verschillen op essentiële punten van elkaar, zo schrijft Dewey onder andere in *Experience and Education*:

To imposition from above [in the traditional schools] is opposed expression and cultivation of individuality [in the progressive schools]; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world. (Dewey, 1938, p. 19-20)

Het belangrijkste probleem dat Dewey signaleert binnen de traditionele scholen is dat de leerinhoud, de leermethodes en de manier waarop docenten en leerlingen met elkaar omgaan niet aansluiten bij de ervaringen die de leerlingen reeds verworven hebben. Hierdoor ontstaat een kloof tussen het volwassen 'eindproduct' en de ervaringen en de vaardigheden van de leerlingen, met als resultaat dat de situatie het de leerlingen onmogelijk maakt om actief te participeren in de ontwikkeling van dat wat onderwezen wordt. Kenmerkend voor de contrasterende progressieve school van Dewey is dan ook dat er een nauw en noodzakelijk verband is tussen de werkelijke ervaringsprocessen en het onderwijs. (Dewey, 1938, p. 19) Dit verband leidt ertoe dat er meer intieme contacten ontstaan tussen de volwassene en de onvolwassene dan ooit in de traditionele school het geval is geweest. Dewey tekent echter aan dat met deze toename van contacten wel een nieuw probleem ontstaat, namelijk de vraag hoe deze contacten tot stand kunnen komen zonder het principe van leren door persoonlijke ervaring te schenden. Hierop zal onder 'Implicaties voor de taak van de docent' verder ingegaan worden.

De belangrijkste zwakte van de traditionele school – het door Dewey vastgestelde feit dat deze vorm van onderwijs niet aansluit bij de ervaringen van de leerlingen – draagt een onderliggende vooronderstelling in zich die binnen de traditionele school gemeengoed was. Deze vooronderstelling houdt in dat er vergelijkingen gemaakt worden tussen de onvolwassenheid van de leerling en de volwassenheid van de leerkracht, waarbij het eerstgenoemde gezien wordt als iets waar men zo snel en zoveel mogelijk van af moet zien te komen. In de progressieve school worden de eigenschappen, interesses en mogelijkheden juist gewaardeerd om wat ze op dat moment, in alle onvolwassenheid, zijn. Dewey wijst er echter wel op dat in de progressieve school gewaakt moet worden voor een verval in het andere uiterste, namelijk dat de huidige krachten van de leerling als "something finally significant in themselves" gezien worden. Dit is volgens Dewey namelijk onjuist: "Any power, whether of child or adult, is indulged when it is taken on its given and present level in consciousness. Its genuine meaning is in the propulsion it affords toward a higher level. It is just something to do with." (Dewey, 1956a, p. 15) Dit idee van continue vooruitgang, dit idee van het resultaat dat steeds weer gezien wordt als een nieuw startpunt van waaruit verdere groei kan plaatsvinden, past binnen de Hegeliaanse bagage die Dewey met zich meedroeg. Dit ideaalbeeld van continue groei, zowel voor onvolwassene als volwassene, is in de traditionele school niet aanwezig; de leerling en de docent worden als twee min of meer statische deelnemers gezien, waarbij de docent de leerling op een pad zet en hem verplicht om zich in

die richting te ontwikkelen. Dit in tegenstelling tot Dewey's progressieve school; hier wordt de dynamische aard en de ontwikkelende kracht die beiden inherent zijn aan de ervaringen van een kind niet genegeerd, maar juist als uitgangspunt genomen om van daaruit verder te ontwikkelen. Deze ontwikkeling vindt vervolgens ook *op een andere manier* plaats dan in de traditionele school. In de traditionele school is het volgens Dewey zo dat de leerling "is expected to 'develop' this or that fact out of his own mind," maar dit is niet wat Dewey zelf onder ontwikkeling verstaat: "Development does not mean just getting something out of the mind. It is a development of experience and into experience that is really wanted." (Dewey, 1956a, p. 17-19)

In *The School and Society* vat Dewey de typerende eigenschappen van traditioneel onderwijs treffend samen: "... the center of gravity is outside the child. It is in the teacher, the textbook, anywhere and everywhere you please except in the immediate instincts and activities of the child himself." (Dewey, 1956b, p. 34) Dewey pleit dan ook voor een verschuiving van het zwaartepunt, die hij vergelijkt met de revolutie die Copernicus teweeg bracht toen hij stelde dat het astronomische centrum niet de aarde is, maar de zon. In dit geval wordt het kind dan de zon; de inrichting van het onderwijs draait om hem, hij is het centrum waar omheen het georganiseerd is.

Voor het realiseren van een nauw verband tussen de ervaringen van de leerling en het onderwijs, voor het bewerkstelligen van een positieve en constructieve ontwikkeling van de leerling, voor het ontwikkelen van de gewenste ervaring en voor het verschuiven van het zwaartepunt in het onderwijs is het echter allereerst noodzakelijk dat er een correct idee van het concept ervaring bestaat.

1.3 De rol van ervaring in het leerproces

In *Experience and Education* benadrukt Dewey het belang van het ontwikkelen van een theorie over ervaring. De overtuiging dat het ware onderwijs tot stand komt door ervaring betekent namelijk niet dat *alle* ervaringen wezenlijk of even vormend zijn; ervaring en onderwijs kunnen niet direct aan elkaar gelijk gesteld worden. Het is volgens Dewey dus niet genoeg om alleen aan te dringen op de noodzakelijkheid van of de levendigheid in ervaringen, want alles draait om de *kwaliteit* van de ervaring. Het gaat er hierbij om dat de ervaring op vruchtbare en creatieve wijze voortleeft in volgende ervaringen. John Dewey bespreekt twee criteria die gehanteerd kunnen worden om een ervaring te beoordelen op haar kwaliteit: het principe van de continuïteit van ervaring en het principe van interactie.

Met het principe van continuïteit bedoelt Dewey dat de ervaring zowel verbonden moet zijn met ervaringen uit het verleden als met ervaringen die in de toekomst zullen komen. De ervaring moet leiden tot een continue groei:

... the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after ... It is when we note the different forms in which continuity of experience operates that we get the

basis of discriminating among experiences. ... when and *only* when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of education as growing. (Dewey, 1938, p. 35-36)

John Dewey merkt vervolgens terecht op dat *elke* ervaring in wezen de attitudes beïnvloedt die de kwaliteit van volgende ervaringen bepalen, door het vestigen van bepaalde voorkeuren en aversies. Bovendien bepaalt ook elke ervaring in meer of mindere mate de voorwaarden waaronder volgende ervaringen opgedaan worden. Dewey's principe van continuïteit is dus in alle situaties op een andere manier van toepassing; de kwaliteit van de ervaring is vervolgens essentieel voor *de manier waarop*. (Dewey, 1938, p. 37) Elke ervaring is namelijk een drijfkracht en de waarde van een ervaring kan alleen beoordeeld worden op grond van de *richting* waarin zij beweegt, aldus Dewey.

Het tweede principe dat Dewey hanteert om ervaringen te beoordelen op hun onderwijsfunctie is dat van de interactie. Het gaat hierbij vooral om de interactie tussen objectieve, externe voorwaarden enerzijds en interne voorwaarden anderzijds. De objectieve voorwaarden betreffen de voorwaarden die gevormd worden door het feit dat de mens in een wereld van dingen en personen leeft en deze voorwaarden worden bepaald door de aanwezige objecten, individuen, en andere omstandigheden. De interne voorwaarden komen voort uit de innerlijke gesteldheid van – in dit geval – de leerlingen en de ervaring en die zij reeds bezitten. “Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions,” aldus Dewey. (1938, p. 42) Samengenomen en in interactie met elkaar vormen de objectieve en de interne voorwaarden dat wat we een *situatie* noemen. Het probleem van de traditionele school is dat zij te weinig aandacht schenkt aan de interne factoren die mede bepalen wat voor ervaring de leerling heeft. Bij de progressieve school staat daar echter tegenover dat zij ervoor moet waken het principe van de andere zijde te schenden, door de interne factoren juist te sterk te benadrukken en daardoor de objectieve factoren te veronachtzamen.

Het principe van continuïteit en het principe van interactie kunnen niet los van elkaar gezien worden:

They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience. Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. ... Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience. (Dewey, 1938, p. 44-45)

Beide principes hebben elkaar dus nodig; enerzijds maakt het principe van interactie duidelijk dat het materiaal aangepast moet worden aan de behoeften en capaciteiten van de individuen en vice versa, en anderzijds wijst het principe van continuïteit erop dat in elke fase van het onderwijsproces de toekomst in ogenschouw genomen moet worden. Dit idee van ‘voorbereiding’ op de toekomst is volgens Dewey echter wel een idee dat met bedachtzaamheid gehanteerd dient te worden. In zekere zin zou namelijk iedere ervaring er in meer of mindere mate voor moeten zorgen dat een persoon voorbereid is op latere ervaringen

met een grotere en diepere kwaliteit; dat is juist de betekenis van het concept van ervaring dat Dewey hanteert. John Dewey wijst er echter op dat enkel de verwerving van vakkennis of vaardigheden er niet noodzakelijkerwijs toe leidt dat deze ervaringen in de toekomst bruikbaar blijken te zijn; wanneer de ervaring afgezonderd was van de rest van de ervaringen en van de werkelijke leefomstandigheden toen zij verworven werd, zal zij alleen terugkeren en beschikbaar zijn als zich op een zeker moment exact dezelfde omstandigheden voordoen als de omstandigheden waaronder de ervaring verworven werd. "It is contrary to the laws of experience that learning of this kind, no matter how thoroughly engrained at the time, should give genuine preparation." (Dewey, 1938, p. 47-48)

Het alternatief dat Dewey bepleit is *collateral learning*:

Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. If impetus in this direction is weakened instead of being intensified, something much more than mere lack of preparation takes place. The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life. (Dewey, 1938, p. 48)

Voorbereiding op de toekomst houdt volgens Dewey dus in dat een persoon, jong of oud, uit zijn huidige ervaring alles haalt wat er op dat moment voor hem in zit. Het heden wordt dus niet simpelweg gebruikt als middel om voorbereid te zijn op de toekomst; wanneer de focus continu op de toekomst zou liggen, dan zou dit juist nadelig zijn voor de mate waarin een persoon voorbereid is op deze toekomst. De mens leeft immers altijd in de tegenwoordige tijd en alleen door op elk moment steeds weer de volledige betekenis van de huidige ervaring te bepalen kan een persoon voorbereid zijn op het verrichten van dezelfde handeling in de toekomst; dit is volgens Dewey de enige voorbereiding die op de lange termijn werkelijk ergens toe bijdraagt. (Dewey, 1938, p. 49)

Ervaring speelt volgens John Dewey dus een bepalende rol in onderwijs- en leerprocessen. Twee principes zijn hierbij van essentieel belang: het principe van continuïteit en het principe van interactie. Voor het onderwijs betekent dit dat het allereerst noodzakelijk is om materiaal te vinden dat van meet af aan binnen het kader van alledaagse levenservaring valt. Bovendien is het noodzakelijk dat er een progressieve ontwikkeling plaatsvindt van dat wat reeds aan ervaring aanwezig is naar een vollere, rijkere en meer georganiseerde vorm van ervaring, een vorm die geleidelijk de vorm benadert waarin leerinhoud gepresenteerd wordt aan een bekwaam, volwassen persoon. (Dewey, 1938, p. 73-74) Het is evident dat deze visie op onderwijs consequenties heeft voor velen, zowel binnen als buiten de schoolmuren. Gezien de focus van deze scriptie zal in het onderstaande echter alleen ingegaan worden op twee specifieke, essentiële figuren binnen het onderwijs: de leerling en de docent.

1.3.1 Implicaties voor de leerling

Wanneer in het onderwijs een verband tussen de reeds aanwezige ervaringen van de leerling enerzijds en de leerinhoud anderzijds wordt nagestreefd, dan resulteert dit volgens Dewey voor de leerling in een specifieke en zeer belangrijke vorm van vrijheid, namelijk *freedom of intelligence*. "The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while." (Dewey, 1938, p. 61) Het gaat Dewey er dus om dat leerlingen de vrijheid krijgen om zelf tot observaties en oordelen te komen ten behoeve van doelen die in zichzelf waardevol zijn, maar deze vrijheid moet niet een doel op zich zijn; het moet een middel zijn dat het doel, het leren, ondersteunt. *Freedom of intelligence* brengt namelijk tenminste twee voordelen met zich mee. Ten eerste creëert deze vrijheid voor leerlingen de mogelijkheid om zich gekend te laten zijn door de docent; wanneer de leerlingen niet zelf zouden mogen observeren en oordelen, zou het voor de docent vrijwel onmogelijk zijn om kennis op te doen over zijn leerlingen. Het tweede voordeel van *freedom of intelligence* is inherent aan de aard van het leerproces zoals Dewey dat interpreteert; in de traditionele scholen wordt de passiviteit en receptiviteit van de leerling gekoesterd, maar in Dewey's progressieve scholen worden intellectuele en lichamelijke activiteit juist als essentiële onderdelen van het leerproces beschouwd. *Freedom of intelligence* biedt leerlingen dus de ruimte om zowel 'stil' te reflecteren als om zich open en actief te uiten. (Dewey, 1938, p. 62-63) De consequentie van deze vrijheid en haar voordelen is dat het ideale doel van onderwijs voor de leerling niet bestaat uit het ontvangen en overnemen van de ervaringen die de docent communiceert, maar uit het creëren van zelfcontrole. Zelfcontrole betekent hier: "... a postponement of immediate action, while it effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection." (Dewey, 1938, p. 64) Belangrijke aspecten hiervan zijn het vermogen om doelen in een kader te plaatsen, om verstandig te oordelen, om verlangens te evalueren door hun consequenties in ogenschouw te nemen en om middelen te selecteren en te ordenen teneinde gekozen doelen te bereiken. Dewey benadrukt dat het voor het bereiken van deze zelfcontrole niet voldoende is om slechts de externe controle weg te nemen; "It may be a loss rather than a gain to escape from the control of another person only to find one's conduct dictated by immediate whim and caprice; that is, at the mercy of impulses into whose formation intelligent judgment has not entered." (Dewey, 1938, p. 64-65) De leerling zou volgens Dewey daarom ook betrokken moeten worden bij de samenstelling van de doelen die richting geven aan zijn activiteiten tijdens het leerproces; hierdoor kan hij zich de zojuist genoemde aspecten van zelfcontrole eigen maken. (Dewey, 1938, p. 67)

Voor de leerling is het dus van groot belang dat hij de ervaringen die hij buiten school opdoet in de school kan gebruiken en dat hij tegelijkertijd ook de ervaringen die hij op school opdoet in het dagelijks leven kan toepassen. Als het onderwijs zo vormgegeven wordt dat dit niet mogelijk is, dan worden de interesses en motivaties die eigen zijn aan de leerling teniet gedaan en moet in de school eerst weer een nieuwe interesse 'opgebouwd' worden.

The child comes to the traditional school with a healthy body and a more or less unwilling mind, though, in fact, he does not bring both his body and mind with him; he has to leave his mind behind, because there is no way to use it in the school. If he had a purely abstract mind, he could bring it to school with him, but his is a concrete one, interested in concrete things, and unless these things get over into school life he cannot take his mind with him. What we want is to have the child come to school with a whole mind and a whole body, and leave school with a fuller mind and an even healthier body. (Dewey, 1956b, p. 80)

In tegenstelling tot traditioneel onderwijs impliceert progressief onderwijs met haar *colletaral learning* dus voor de leerling dat hij vrijheid krijgt, *freedom of intelligence*, zodat hij kan leren om zelf te observeren en zelf oordelen te vormen. Het bereiken van zelfcontrole is hierbij een belangrijk einddoel. In dit leerproces staan de ervaringen die de leerling in het dagelijks leven opdoet en de ervaringen die hij op school opdoet niet los van elkaar, maar ze versterken elkaar juist en resulteren samen in de groei van de leerling.

1.3.2 Implicaties voor de docent

De implicaties die Dewey's concept van de progressieve school met haar *collateral learning* en haar specifieke nadruk op de ervaring teweegbrengt voor de leerling, hebben natuurlijk ook hun weerslag op de taak van de docent in het leerproces. Onder 1.2 werd al opgemerkt dat Dewey's progressieve school zich duidelijk onderscheidt van de traditionele school doordat hij de onvolwassenheid van de leerling niet als iets ongewensts ziet, maar juist als iets wat bruikbaar is en wat mogelijkheden biedt, en ook onder 'Implicaties voor de leerling' bleek zojuist dat voor Dewey de leerling centraal staat met zijn persoonlijke ervaringen en interesses. Deze reeds aanwezige vaardigheden en eigenschappen zijn echter niet "something finally significant in themselves ... It is just something to do with." (Dewey, 1956a, p. 15)

Met deze progressieve invulling van het onderwijs wordt de taak van de docent er niet eenvoudiger op, zo benadrukt Dewey herhaaldelijk. (m.n. Dewey, 1938, p. 39, 75-76, 88, 90) Doordat er in het concept van *collateral learning* veel belang wordt gehecht aan het ontwikkelen van de zelfcontrole van de leerling vanuit de reeds aanwezige ervaringen, motivaties en vaardigheden, wordt de taak van de docent niet langer gevormd door het opleggen van ideeën, maar door het verschaffen van de juiste omstandigheden. (Dewey, 1956a, p. 17) Het werk van de docent bestaat daarom uit

... a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. It must be controlled at every point by reference to these same considerations. These powers, interests, and habits must be continually interpreted – we must know what they mean. They must be translated into terms of their social equivalents – into terms of what they are capable of in the way of social service. (Dewey, 1959, p. 22)

Hier komen verschillende aspecten van de docentaak aan de orde: *inzicht* in de capaciteiten, interesses en gewoonten van de leerling, *controle* van deze eigenschappen, continue

interpretatie van deze eigenschappen en *vertaling* van deze eigenschappen naar de sociale context.

De capaciteiten, interesses en gewoonten van de leerling zijn het resultaat van de ervaringen die de leerling tot dan toe heeft opgedaan; *inzicht* in deze eigenschappen betekent voor de docent dus inzicht in de ervaringen die de leerling reeds met zich meedraagt. De manier waarop de docent dit inzicht kan verkrijgen hangt nauw samen met de relatie tussen de leerling en de docent, die in de progressieve school anders is dan in de traditionele school. De ontwikkeling van ervaring komt volgens Dewey namelijk voort uit interactie – niet alleen interactie tussen materiaal en leerling, maar ook in interactie tussen leerling en docent en tussen leerlingen onderling. Onderwijs is dus in essentie een sociaal proces. Waar de leerlingen in de traditionele school met name als klas getypeerd worden, worden ze in de progressieve school vooral gezien als een sociale groep, een gemeenschap. Wanneer de leerlingen als klas gezien worden dan handelt de docent vooral van buitenaf, maar wanneer de leerlingen als sociale groep gezien worden en wanneer onderwijservaringen als een sociaal proces voorgesteld worden, dan is de situatie radicaal anders; de docent is dan de 'regisseur' van uitwisselingsprocessen waarin ieder een aandeel heeft. "The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities." (Dewey, 1938, p. 58-59) Onderwijs wordt hierdoor dus in wezen een sociale aangelegenheid, waarbij de docent zelf deelneemt aan het proces:

The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences. (Dewey, 1959, p. 24)

Wanneer de docent dus op deze wijze zelf participant is in het sociale proces dat onderwijs heet, kan hij door de interacties die in dit proces plaatsvinden inzicht krijgen in de ervaringen die reeds aanwezig zijn bij de leerlingen.

Het bovenstaande citaat raakt ook meteen aan het tweede aspect van de docentaak, namelijk het *controleren* van de ervaringen van de leerling; de docent houdt toezicht op de richting waarin de ervaringen zich ontwikkelen. Immers: "Development does not mean just getting something out of the mind. It is a development of experience and into experience that is really wanted." (Dewey, 1956a, p. 18) Het is vervolgens de taak van de docent

[to provide] just that educative medium ... which will enable the powers and interests that have been selected as valuable to function. They must operate, and how they operate will depend almost entirely upon the stimuli which surround them and the material upon which they exercise themselves. The problem of direction is thus the problem of selecting appropriate stimuli for instincts and impulses which it is desired to employ in the gaining of new experience. (Dewey, 1956a, p. 18-19)

Het is dus de taak van de docent om het materiaal en de omstandigheden zo te reguleren dat de reeds aanwezige ervaringen van de leerling zich in de gewenste richting ontwikkelen. De

docenttaak houdt dan ook in dat de *freedom of intelligence* van de leerling in acht genomen wordt, maar dat tegelijkertijd de fysieke en sociale omgeving zo wordt benut dat zij bijdraagt aan het opbouwen van de gewenste leerervaringen. (Dewey, 1938, p. 39-40) Het vermogen van de docent om direct de ervaring van de leerlingen te beïnvloeden verplicht hem om een omgeving vast te stellen die inwerkt op de bestaande vaardigheden en behoeften van de leerlingen, om zo een ervaring te creëren die bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerling. (Dewey, 1938, p. 45)

Hiermee is de taak van de docent echter niet voltooid. Dewey spreekt immers ten derde van een *continue interpretatie* van de ervaringen van de leerling. De docent is in de positie om deze ervaringen te evalueren, omdat hij zelf een “greater maturity of experience” heeft. (Dewey, 1938, p. 38) Ervaring is een kracht die continu in beweging is en daarom is het een belangrijk aspect van de taak van de docent om zijn eigen ervaring te gebruiken om te zien in welke richting een leerervaring zich beweegt:

There is no point in his being more mature if, instead of using his greater insight to help organize the conditions of the experience of the immature, he throws away his insight. Failure to take the moving force of an experience into account as to judge and direct it on the ground of what it is moving into means disloyalty to the principle of experience itself. (Dewey, 1938, p. 38)

De volwassenheid van de docent stelt hem dus voor de plicht om de ervaringen van de onvolwassen leerlingen te interpreteren, te beoordelen en te sturen; wanneer hij dit niet doet, dan is zijn inzicht vruchteloos en ondermijnt hij het principe van ervaring.

De vraag die echter totnogtoe onbeantwoord bleef is welk criterium de docent dient te hanteren bij het controleren, interpreteren en sturen van de ervaringen. Deze vraag heeft alles te maken met het vierde aspect: de *vertaling* van de ervaringen van de leerlingen naar de sociale context. Onder 1.3 kwam al naar voren dat in Dewey's concept van *collateral learning* zich vooral richt op het vormen van “enduring attitudes, of likes and dislikes”; dit zijn de ervaringen die in de toekomst van de leerling van belang zullen zijn, want hij moet vooral in staat gesteld worden om het hoofd te bieden aan de omstandigheden die hij in de loop van zijn leven zal tegenkomen. De leerervaringen moeten er dus voor zorgen dat de leerling zich ontwikkelt in het vormen van blijvende houdingen, van voorkeuren en aversies. (Dewey, 1938, p. 48) Dewey benadrukt hierbij tegelijkertijd dat de focus niet uitsluitend moet liggen op de toekomst; de school is in het hier en nu ook een sociaal instituut en is een leefproces in zichzelf. Door in de school echter het sociale leven dat buiten de school op de leerlingen wacht in een ‘embryonale vorm’ te representeren, kan de leerling in staat gesteld worden om geleidelijk de betekenis van dit sociale leven te leren kennen en uiteindelijk ook zijn eigen rol te spelen in het sociale leven buiten de school. Hierbij gaat het er bijvoorbeeld om dat de leerling zowel binnen als buiten de school leert waar hij zich het meest nuttig kan maken en waar hij hulp kan ontvangen. (Dewey, 1959, p. 22-25) Zowel psychologische als sociale eigenschappen moeten derhalve door de docent in ogenschouw worden genomen bij het sturen van de ervaringen van de leerlingen.

I believe that the psychological and social sides are organically related and that education cannot be regarded as a compromise between the two, or a superimposition of one upon the other. ... In order to know what a power really is we must know what its ends, use, or function is; and this we cannot know save as we conceive of the individual as active in social relationships. But, on the other hand, the only possible adjustment which we can give to the child under existing conditions, is that which arises through putting him in complete possession of all his powers. With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any precise set of conditions. ... It is impossible to reach this sort of adjustment save as constant regard is had to the individual's own powers, tastes, and interests – say, that is, as education is continually converted into psychological terms. (Dewey, 1959, p. 21-22)

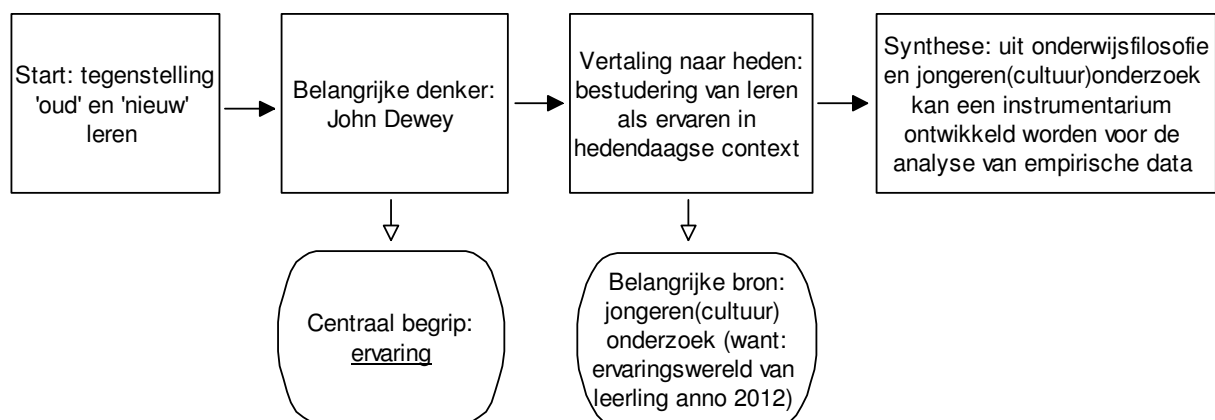
De psychologische en sociale aspecten van onderwijs kunnen dus niet los van elkaar gezien worden en moeten continu vertaald worden naar de levenspraktijk, die zowel in de woelige tijden waarin Dewey leefde als in de huidige tijd continu aan veranderingen onderhevig is. Door de ervaringen van de leerlingen steeds weer te vertalen naar de sociale context waarin de leerlingen zich bevinden en zich in de toekomst zullen gaan bevinden, kan de docent dus beoordelen of de leerervaringen de leerling in de juiste richting doen ontwikkelen.

In het bovenstaande zou de indruk gewekt kunnen zijn dat de onderdelen inzicht, controle, interpretatie en vertaling een lineair proces beschrijven. Deze indruk is echter onjuist; de taak van de docent kan beter gezien worden als een proces dat zich als een continue spiraal blijft voortzetten. (Dewey, 1938, p. 79) Zowel voor de leerling als voor de docent geldt namelijk dat nieuwe ideeën, inzichten en ervaringen steeds weer de grond zijn waarop nieuwe problemen en nieuwe ervaringen zich voordoen – ook hier lijkt het Hegeliaanse dialectische denksysteem door te klinken. Na de vertaling is de taak van de docent dus niet voltooid, want deze begint dan juist weer van voor af aan. Overigens is het in de praktijk ook niet ondenkbaar dat inzicht, controle, interpretatie en vertaling zich in een andere volgorde voltrekken. Ook kan het onderscheid tussen deze vier onderdelen in de praktijk diffuus zijn, doordat zij elkaar kunnen overlappen of elkaar zo snel kunnen opvolgen dat de grens onduidelijk is. De taak van de docent kan desalniettemin helder worden weergegeven met behulp van deze vier aspecten: inzicht in de reeds aanwezige ervaringen van de leerlingen, controle over de omstandigheden om zo de leerervaring te beïnvloeden, continue interpretatie om de richting van de leerervaring te evalueren en te sturen en vertaling naar de sociale context om zo de relatie tussen de microsamenleving van de school en de macrosamenleving buiten de school te toetsen.

2. Jongeren, ervaring en leren anno 2012

Hoewel John Dewey er in zijn publicaties herhaaldelijk op wijst dat hij niet uit is op een zwart-wit (*Either-Or*) denken met traditioneel onderwijs als het ene uiterste en progressief onderwijs als het andere uiterste, ziet hij zijn onderwijstheorie en –filosofie wel als een vooruitgang en als een denkpatroon dat breekt met 'oude' opvattingen over onderwijs. 'Nieuw' en 'oud' zijn echter relatieve begrippen die door de tijd heen een andere inhoud kunnen krijgen; het is goed mogelijk dat hetgeen wat in Dewey's tijd 'nieuw' was, vandaag de dag als 'oud' en achterhaald bestempeld wordt. Toch is het de vraag of Dewey's ideeën anno 2012 ook daadwerkelijk als 'oud' bestempeld kunnen worden. Om de vertaalslag te kunnen maken van Dewey's denkbeelden en Dewey's context naar hedendaagse denkbeelden over leerervaringen en de hedendaagse context, zal aan het begin van dit hoofdstuk eerst een beeld geschetst worden van de huidige generatie leerlingen en de kaders waarbinnen zij ervaringen opdoen. Vervolgens kan dan verder ingegaan worden op prominente, contemporaine denkbeelden met betrekking tot onderwijs. Hierbij zal vooral aandacht besteed worden aan het zogenaamde 'nieuwe leren'¹, omdat zal blijken dat deze denkrichting in de huidige tijd dezelfde plaats lijkt in te nemen als Dewey's denkbeelden in hun tijd; ze zet zich af tegen het 'oude' denken, claimt oplossingen te bieden voor de belangrijkste problemen in het onderwijs en is leerling-gericht. De belangrijkste parallel is echter bovenal dat het begrip *ervaring* centraal staat. Dit is ook de reden waarom in dit hoofdstuk met name jongeren(cultuur)onderzoekers aan het woord komen; dit lijkt op het eerste gezicht een heel ander domein te zijn dan dat van de onderwijsfilosoof Dewey in hoofdstuk 1, maar onderstaand schema geeft beknopt weer hoe het tweede hoofdstuk zich verhoudt tot de rest van het literatuuronderzoek.

Figuur 1 Opbouw vervolg literatuuronderzoek



¹ Hoewel *het* nieuwe leren dus eigenlijk niet als zodanig bestaat, zal in deze scriptie wel 'het nieuwe leren' gehanteerd worden als algemene benaming van de gelijksoortige onderwijsvernieuwend ideeën die onder dit paraplubegrip geschaard kunnen worden. Dit ten behoeve van de leesbaarheid.

De vergelijking tussen Dewey en het nieuwe leren wordt echter wel bemoeilijkt door het grote verschil in de manier waarop beide visies zijn opgebouwd. Waar Dewey namelijk in zijn publicaties een systematische en coherente visie uiteenzet, is het nieuwe leren een paraplubegrip waaronder verschillende vernieuwende onderwijsvormen vallen die ook elk hun eigen accenten leggen. Toch zullen in dit hoofdstuk de belangrijkste en meest kenmerkende eigenschappen uiteengezet worden, zodat de literatuurstudie besloten kan worden met een benadering van hoe Dewey's gedachtegoed en het nieuwe leren zich tot elkaar verhouden.

2.1 Jongeren van de 21^e eeuw

De huidige generatie jongeren wordt op vele verschillende manieren betiteld: homo zappiens, *digital natives*, generatie knip-en-plak, beeldschermgeneratie, steeds-meer-generatie, patatgeneratie, visuele generatie, et cetera. (Boschma & Groen, 2006, p. 19-20; Rubens, de Jong & Prozee, 2006, p. 8). De grote diversiteit aan en tegenstrijdigheid tussen deze benamingen is het logische gevolg van een even zo grote variëteit aan opvattingen met betrekking tot de kenmerkende eigenschappen van de huidige generatie jongeren en de invloeden die vanuit hun omgeving op hen inwerken. Het is dan ook nagenoeg onmogelijk om een eenduidig of objectief beeld te schetsen van 'de jongere' anno 2012. Wel is het mogelijk en nuttig om het veld te schetsen waarbinnen de verschillende gezichtspunten zich bewegen. Daarom worden in dit hoofdstuk twee perspectieven nader toegelicht: het 'Einstein-perspectief' van Jeroen Boschma en Inez Groen en het 'net-perspectief' van Wilfred Rubens, Yvonne de Jong en Gijs Prozee. Deze twee invalshoeken bieden samen een veelomvattende weergave van de onderwerpen die een prominente rol spelen in het leven van jongeren in de 21^e eeuw. Het is noodzakelijk hierbij aan te tekenen dat deze perspectieven geen *completeet* beeld bieden, maar desalniettemin is de onderstaande, korte studie relevant en zelfs onmisbaar bij het relateren van de opvattingen van Dewey aan de leerervaringen zoals die anno 2012 plaatsvinden bij jongeren.

2.1.1 Generatie Einstein

Jeroen Boschma en Inez Groen zijn respectievelijk medeoprichter annex creatief directeur en adviseur bij 'Keesie', een communicatie-, advies- en reclamebureau dat gespecialiseerd is in het bereiken van kinderen, jongeren en hun omgeving. Boschma en Groen zijn niet de eersten die een benaming hebben gezocht voor de huidige generatie jongeren, maar zij vinden dat de opties waarmee hun voorgangers op de proppen kwamen belangrijke ongunstige kanten hebben. Deze benamingen, waarvan een handvol in het bovenstaande genoemd werd, gaan volgens Boschma en Groen namelijk "uit van oppervlakkige observatie en pikken dan één kenmerk op van jongeren en hangen daar een beschrijving van een hele generatie aan." (Boschma & Groen, 2006, p. 20) De benaming 'generatie knip-en-plak' refereert bijvoorbeeld alleen aan de oppervlakkige manier waarop (een deel van de) jongeren met informatie en identiteit omgaat en de benaming 'steeds-meer-generatie' op het idee dat (sommige) jongeren

nooit tevreden zijn. Benamingen als deze zijn volgens Boschma en Groen echter onvolledig, te weinig diepgaand en vooral ook te negatief; ze geven het beeld van de huidige generatie jongeren als

een oppervlakkige generatie, verwend tot op het bot met materiële welvaart, hun dagen doorbrengend met internet, gamen en tv-kijken (bij voorkeur naar commerciële zenders). Die hun oppervlakkigheid vormgeven door hun identiteit bij elkaar te knippen en plakken, net zoals ze dat trouwens ook doen met hun schoolwerk, zonder zich daadwerkelijk ergens in te verdiepen. Huilen met de pet op dus. (Boschma & Groen, 2006, p. 20)

Jeroen Boschma en Inez Groen stellen daarom een nieuwe benaming voor, die de positieve kenmerken en de krachten van de jongeren als uitgangspunt neemt. Zij ontkennen niet dat zaken als internet, commercie, een andere manier van informatieverzameling en –verwerking, et cetera, hierbij van belang zijn, maar deze zaken dienen volgens Boschma en Groen vooral als *context* gezien te worden en niet slechts als op zichzelf staande kenmerken van de generatie op zich. Zij kiezen daarom voor een nieuwe benaming: generatie Einstein. Dit heeft niets met genialiteit te maken, zo benadrukken Boschma en Groen, maar wel met het feit dat de jongeren van nu opgroeien in een informatiemaatschappij. Hierdoor hebben zij “een andere manier van informatieverwerking ... die meer gemeen heeft met Einstein (creatief, multidisciplinair) dan met Newton (rationeel, logisch, lineair) en het aanzien van onze maatschappij daarom net zo kunnen veranderen als Einstein heeft gedaan.” (Boschma & Groen, 2006, p. 21) Hun visie op deze generatie Einstein op de kenmerkende eigenschappen en waarden van de jongeren die tot deze generatie behoren, komen voort uit hun eigen onderzoek en ervaringen bij hun bureau Keesie.

Het Einstein-perspectief benadrukt dus de positieve krachten van de huidige generatie jongeren. Concreet houdt dit volgens Boschma en Groen de volgende kenmerken en eigenschappen in. Allereerst zijn de jongeren *sociaal*; ze waarderen familiebanden en vriendschappen, vinden dat je voor elkaar moet zorgen en dat je elkaar moet helpen. Ten tweede zijn ze *maatschappelijk betrokken*, want ze trekken zich het lijden van anderen in de wereld aan, zijn betrokken wanneer grote rampen plaatsvinden en discussiëren soms heftig met elkaar over politieke onderwerpen. Een derde kenmerk is de voorkeur van jongeren voor *kwaliteit en functionaliteit*. Ze groeien over het algemeen op met materiële welvaart en met een toenemende diversiteit aan producten en diensten en daarom ontwikkelen zij een bijzonder functionele instelling en een bewust consumentengedrag. Ten vierde zijn jongeren volgens Boschma en Groen *trouw*. Omdat voor deze generatie de hele wereld binnen handbereik ligt en de commercie zich sterk op deze jongeren richt, hechten ze meer dan ooit aan familiebanden en aan trouw in relaties. Ten vijfde wordt de generatie Einstein gekenmerkt door een zoektocht naar *intimiteit*, die eveneens het resultaat is van de groeiende commercie en de grote wereld die naar de jongeren lonkt. Ten zesde zijn de jongeren *zakelijk*; ze zijn gewend aan een overdaad aan informatie en hebben daardoor geen geduld voor gegevens die niet ter zake doen of voor procedures die veel rompslomp met zich meebrengen. Tenslotte zijn jongeren ook *'mediasmart'*. Doordat ze continu aan reclame, marketing en communicatie

blootgesteld staan, begrijpen ze hoe deze fenomenen werken en wat de bedoeling achter een boodschap is. Dit leidt niet tot een regelrechte afkeuring van iedereen die hen probeert te benaderen, maar wel tot een kritische en eerlijke houding.

Met betrekking tot de waarden die centraal staan voor de huidige generatie jongeren brengen Boschma & Groen een viertal waarden onder de aandacht, die met elkaar in verband staan en elkaar soms ook overlappen. Allereerst is *authenticiteit* een centrale waarde, waarmee bedoeld wordt dat iemand 'zichzelf is'; de persoon staat ergens voor, heeft een duidelijke mening en loopt niet mee met de massa. Deze authenticiteit verwachten de jongeren zowel van zichzelf en hun leeftijdsgenoten als van ouders en docenten. Ten tweede is *respect* een belangrijke waarde. Hierbij gaat het niet om een automatisme – respect voor mensen op basis van hun leeftijd of positie – maar om respect voor iemands eigen kunnen en/ of iemands authenticiteit. Respect is voor generatie Einstein dus het waarderen van iemands eigenheid, persoonlijke capaciteiten of opvattingen. De derde centrale waarde, *zelfontplooiing*, staat in nauwe relatie tot de twee voorgaande waarden. Het is voor jongeren belangrijk om gelukkig te worden, plezier te hebben, jezelf te ontwikkelen als mens en ook een opleiding en baan te vinden die daaraan bijdragen. Sociale ontwikkeling speelt hierbij een belangrijke rol volgens de jongeren: “op de ideale school wordt ook geleerd hoe je met elkaar moet omgaan.” (Boschma & Groen, 2006, p. 77) Generaties zijn altijd een heterogene groep, maar misschien geldt dit voor generatie Einstein nog wel extra; de jongeren van deze generatie groeien op in een multiculturele samenleving en daarom zijn ook de centrale waarden niet voor elke groep hetzelfde. De vierde centrale waarde, *eer*, speelt volgens Boschma en Groen vooral onder allochtone jongeren van Turkse en Marokkaanse afkomst een belangrijke rol, terwijl zelfontplooiing door deze jongeren minder wordt benadrukt. Eer betekent voor hen het verhogen van je status door middel van activiteiten en producten: “je moet laten zien dat het goed met je gaat, dat je het goed doet en dat je daardoor status hebt.” (Boschma & Groen, 2006, p. 77) Goed gedrag ten aanzien van familie en geloof is hierbij van groot belang – het oordeel van de eigen sociale omgeving is bepalend voor de eer van de jongere.

2.1.2 De net-generatie

Wilfred Rubens, Yvonne de Jong en Gijs Prozee verrichtten een trendstudie als onderdeel van een groter onderzoek van het IVLOS naar de “te verwachten veranderingen in de leer- en informatieverwerkingsstijlen van toekomstige studenten, en naar de mogelijke gevolgen hiervan voor het universitaire onderwijs.” (Rubens et al., 2006, p. 4) De trendstudie bestaat uit een literatuurstudie en een eigen onderzoek; deze twee componenten worden met elkaar vergeleken, waardoor een genuanceerd beeld kan ontstaan van de huidige generatie jongeren.

Rubens, de Jong en Prozee hanteren de benaming ‘net-generatie’ om de generatie te beschrijven “die is opgegroeid met ICT ... en die met anderen in netwerken interacteert.” (*ibid*) Boschma en Groen bekritisieren deze benaming omdat hierin de technologische ontwikkelingen centraal staan, terwijl de consequenties van het nieuwe mediagebruik veel breder zijn. Rubens, de Jong en Prozee brengen hier echter tegenin dat de benaming ‘net-generatie’ breder

geïnterpreteerd dient te worden: “Het is niet alleen een generatie die is opgegroeid met Internettechnologie, maar die ook met anderen in netwerken interacteert.” (Rubens et al., 2006, p. 8) De onderzoekers stellen zeven eigenschappen vast die door auteurs aan de net-generatie worden toegeschreven: snel en ongeduldig, leren door doen, resultaatgericht, sociaal en interactief, ‘multi-tasking’, visueel ingesteld en tenslotte verbonden en mobiel.

De eerste eigenschap, *snel en ongeduldig*, houdt in dat jongeren omschreven worden als mensen die zelf snel werken en die ook van anderen verwachten dat zij snel werken. Ze nemen snel informatie op en verspreiden die informatie ook weer even snel; jongeren zijn volgens de literatuur gewend aan zappen, aan een continue toevloed van intense belevingen en aan permanente prikkeling. Uit het IVLOS-onderzoek blijkt dat jongeren positief zijn over hun concentratievermogen, maar jongeren geven wel aan dat dit vermogen afhankelijk is van het belang van de activiteit en de mate waarin zij de activiteit ‘leuk’ vinden. (Rubens et al., 2006, p. 15)

Leren door doen heeft vooral te maken met experimenteren en met het proefondervindelijk vaststellen hoe iets werkt: “jongeren neigen ernaar vooral met concrete problemen aan de slag te gaan (die voortvloeien uit hun persoonlijke doelen), in plaats van met abstracte en onpersoonlijke doelen.” (Rubens et al., 2006, p. 10)

De *resultaatgerichtheid* van de net-generatie blijkt vooral uit de behoefte van jongeren om te presteren en uit hun focus op het *doel* van een bepaalde activiteit; als de activiteit als nuttig beoordeeld wordt of als er een bepaalde beloning aan de activiteit gekoppeld is, dan zijn de jongeren sterker geneigd om zich met die activiteit bezig te houden. Opvallend is dat veel jongeren in het IVLOS-onderzoek aangeven dat zij niet van tevoren op zoek gaan naar het achterliggende doel en onmiddellijk een opdracht of activiteit omarmen wanneer er sprake is van een “intrinsieke motivatie”. Dit kan bijvoorbeeld inhouden dat een activiteit aansluit op de persoonlijke interesse van een jongere of dat zij de opdracht simpelweg ‘leuk’ vinden. (Rubens et al., 2006, p. 16)

Jongeren worden ook als *sociaal en interactief* getypeerd; de net-generatie werkt graag samen met anderen en vindt het belangrijk om (via internet) veelvuldig contact te onderhouden met anderen.

Multi-tasking houdt in dat de net-generatie gekenmerkt wordt door de vaardigheid om simultaan meerdere taken uit te voeren. Dit leidt volgens sommigen tot een verminderd concentratievermogen, maar het IVLOS-onderzoek laat zien dat jongeren zich hiervan bewust zijn en dat zij computer, muziek, et cetera uitzetten wanneer er “echt geleerd moet worden.” (*ibid*)

Uit de literatuur blijkt ondubbelzinnig dat jongeren van de net-generatie zich meer laten leiden door beelden dan door tekst; de net-generatie is “intuïtief ingesteld om visueel te communiceren en die vaardigheid komt wellicht voort uit hun ervaringen met computerspellen. De voorkeuren kunnen ... zelfs tot gevolg hebben dat een leesopdracht niet uitgevoerd wordt.” (Rubens et al., 2006, p. 12) Rubens, de Jong en Prozee nuanceren dit beeld echter op basis van hun eigen data. Volgens hen lijken veel leerlingen niet *visueel ingesteld* te zijn, omdat ze

vinden dat afbeeldingen vaak afleiden of irritant zijn; “voor onderwijsdoeleinden [laten zij] zich vooral leiden door tekst.” (Rubens et al., 2006, p. 16)

De net-generatie is tenslotte ook *verbonden en mobiel*: “Mobiel bellen is geen luxe. Voor de net-generatie die denkt en functioneert in netwerken van vrienden, familie en collega's is het even vanzelfsprekend als water uit de kraan.” (Veen en Jacobs in Rubens et al., 2006, p. 12) Ook internetgebruik wordt door jongeren als vanzelfsprekend gezien en wordt veelal gebruikt om verbonden te zijn met anderen. De onderzoekers van IVLOS voegen hier echter wel aan toe dat dit er niet toe leidt dat jongeren overal beschikking over internet willen hebben. De net-generatie wil wel zoveel mogelijk bereikbaar zijn, maar vooral de mobiele telefoon lijkt in deze behoefte te voorzien. Met de komst van mobiel internet zal de waarde die jongeren aan de alomtegenwoordigheid van internet hechten echter hoogstwaarschijnlijk zijn toegenomen.

2.1.3 Einstein- en net-generatie: jongeren anno 2012

Het Einstein-perspectief wees ons vooral op de positieve krachten die de huidige generatie jongeren in zich draagt: ze zijn sociaal, maatschappelijk betrokken, hebben oog voor kwaliteit en functionaliteit, hechten waarde aan trouw en intimiteit, zijn zakelijk en 'mediasmart'. De waarden die voor deze generatie centraal staan zijn authenticiteit, respect, zelfontplooiing en/ of eer.

Het net-perspectief wijkt hier niet sterk van af, al legt het wel andere accenten: snel en ongeduldig, leren door doen, resultaatgericht, sociaal en interactief, multi-tasking, visueel ingesteld en verbonden en mobiel. Enige nuances werden echter wel aangebracht door de IVLOS-onderzoekers. De kenmerken van de net-generatie worden in de literatuur mogelijk wat gechargeerd weergegeven, maar de onderzoekers concluderen wel dat jongeren leren vooral door te doen *en* door sociaal en interactief te zijn. Hierbij moet echter continu opgemerkt worden, zoals Boschma en Groen ook doen, dat deze generatie een diverse groep is. Personalisatie is daarom noodzakelijk, de individuele jongere moet centraal gesteld worden.

In het onderstaande zal blijken of de manier waarop het nieuwe leren getypeerd wordt door onderwijswetenschappers correspondeert met bovengenoemde eigenschappen van jongeren van de 21^e eeuw. Hierbij zal ook opnieuw gereflecteerd worden op de implicaties voor de hoofdrolspelers: de leerling en de docent. Eerst zullen de zojuist geschetste kenmerken van jongeren in verband gebracht worden met de manier waarop zij ervaringen opdoen.

2.2 Jongeren en ervaring

Hoewel de huidige generatie jongeren niet gezien kan worden als een homogene groep, kunnen aan de hand van het zojuist geschetste kenmerkenveld wel uitspraken gedaan worden over de manier waarop jongeren in de 21^e eeuw ervaringen opdoen. In zijn algemeenheid kan namelijk gesteld worden dat de jongeren eraan gewend zijn om continu overspoeld te worden door prikkels; ze worden de hele dag door overstelpt met reclames, hebben hun mobiele telefoon dag en nacht binnen handbereik en hebben vrijwel overal toegang tot internet.

Tegelijkertijd staat er dikwijls een televisie aan of klinkt er muziek en te midden van dit alles nemen de jongeren ook nog eens een positie in ten opzichte van de mensen die zij fysiek tegenkomen. Jongeren van de 21^e eeuw zijn daarom van jongs af aan al experts in het selecteren van prikkels en in het eigenhandig uitkiezen van ervaringen. Niet elke impuls die op een jongere afkomt komt dus door de 'scan' heen die de jongere haast automatisch uitvoert. In navolging van zowel Boschma en Groen als Rubens, de Jong en Prozee zou gesteld kunnen worden dat persoonlijke relevantie of 'intrinsieke motivatie' een van de belangrijkste criteria is voor het al dan niet selecteren van een prikkel, een potentiële ervaring. De jongere van de 21^e eeuw is immers zakelijk, heeft oog voor kwaliteit en functionaliteit, is resultaatgericht en bovendien snel. Een prikkel die direct raakt aan de persoonlijke interesse, betrokkenheid en/ of doelstelling van een jongere zal daarom de meeste kans maken om door het filter heen te komen en het engagement van de jongere te vangen; de resultaatgerichtheid en de snelheid van de generatie van de 21^e eeuw resulteert in een voorkeur voor ervaringen die authentiek zijn, die ergens toe doen en die bijdragen aan de zelfontplooiing/ het eergevoel van de jongere. Zoveel kan tot nu toe geconcludeerd worden uit de literatuur, maar wanneer de focus verder versmald wordt naar de manier waarop het onderwijs in de 21^e eeuw wordt vormgegeven, kan blijken of deze factoren ook van invloed zijn op de methoden die in de 21^e eeuw aangewend worden om *in de klas* het engagement van jongeren te winnen.

2.3 Leren in de 21^e eeuw: 'nieuw leren'?

Het onderwijs in de 21^e eeuw wordt gekenmerkt door het zogenaamde nieuwe leren. Opvallend bij deze term is allereerst dat niet gekozen is voor de benaming 'het nieuwe onderwijs', maar 'het nieuwe *leren*'; niet de docent, maar de leerling lijkt dus centraal te staan. Het is echter moeilijk om vast te stellen wat het nieuwe leren nu precies inhoudt. Het begrip wordt namelijk door meerdere auteurs geclaimd en op diverse plaatsen verschillend uitgewerkt. Toch is het wel mogelijk om overeenkomsten vast te stellen tussen de diverse vormen die het nieuwe leren heeft aangenomen.

Robert-Jan Simons, die naar eigen zeggen het begrip 'nieuw leren' introduceerde, beschrijft het nieuwe leren als een begrip dat bestaat uit vier samenhangende aspecten: nieuwe soorten leerresultaten, nieuwe leerprocessen, nieuwe onderwijsvormen en nieuwe vormen van toetsing. (Simons, 2005, p. 5) De nieuwe uitkomsten van het leren zullen volgens Simons bepaalde eigenschappen moeten hebben, die typerend zijn voor het nieuwe leren. Allereerst moeten de leerresultaten *duurzaam* zijn, zodat het geleerde geïntegreerd wordt in het persoonlijk functioneren van de leerling en daardoor over een langere periode van toepassing kan blijven. Ten tweede moeten de leerresultaten *flexibel* zijn, zodat ze door de leerling "vanuit verschillende invalshoeken kunnen worden aangesproken en geactiveerd". (*ibid*) Ten derde moet het leerresultaat een hoge mate van *functionaliteit* hebben; de leerling moet leren in welke situatie hij het geleerde kan toepassen. Ten vierde moeten leeruitkomsten *betekenisvol* zijn. Hiermee bedoelt Simons dat zij "een goed begrip van de materie weerspiegelen en een gedegen inzicht vertegenwoordigen in een beperkt aantal fundamentele principes die een verre

reikwijdte hebben.” (*ibid*). Simons lijkt met deze vierde eigenschap vooral aan te willen geven dat het geleerde niet oppervlakkig of al te globaal moet zijn, maar dat het wel in een bruikbare basis moet resulteren. Ten vijfde moeten leeruitkomsten volgens Simons *generaliseerbaar* zijn, zodat zij niet gebonden zijn aan de situatie waarin zij geleerd zijn maar toegepast kunnen worden in vergelijkbare situaties. Tenslotte moeten leerresultaten ook *toepassings- of gebruikgericht* zijn: “individuen moeten weten wat ze met het geleerde kunnen doen, en wanneer, en onder welke omstandigheden zij het geleerde kunnen of moeten toepassen.” (*ibid*) De eigenschappen die Robert-Jan Simons noemt overlappen elkaar op verschillende punten; de grens tussen de functionaliteit en het toepassings- of gebruikgericht zijn van leerresultaten is vaag en ook de eigenschappen flexibel en generaliseerbaar raken aan elkaar. Toch kan uit deze opsomming wel een algemene tendens opgemerkt worden. Uit de genoemde eigenschappen blijkt namelijk dat het er volgens Simons bij het nieuwe leren namelijk om gaat dat leerresultaten niet gebonden zijn aan de context van het klaslokaal, dat leerresultaten gericht zijn op praktische situaties en dat leerresultaten bruikbaar zijn op zowel de korte als de lange termijn. Simons vat dit alles samen onder de noemer van ‘actief leren’, een begrip waaraan hij twee betekenissen toekent:

In de eerste zin spreekt men van actief leren, indien en naar de mate waarin het individu de verschillende aspecten van het leerproces onder eigen controle heeft en daarover beslissingen kan nemen. In de tweede betekenis verwijzen we met actief leren naar de aard, de schakering en de omvang van de mentale activiteit die van de leerling wordt gevraagd, en gaat het dus om de cognitieve processen die door de leertaak worden opgeroepen. Algemeen gesteld, zou men kunnen zeggen dat het eerste aspect van actief leren verwijst naar de noodzaak om vormen van praktijk leren te incorporeren in (be)geleide leervormen, terwijl het tweede aspect verwijst naar de wenselijkheid om meer vormen van ervaringsleren op te nemen in (be)geleid leren. (Simons, 2005, p. 6)

Onder 2.4 zal verder ingegaan worden op de overeenkomsten tussen het nieuwe leren en het gedachtegoed van John Dewey, die in dit citaat reeds onmiskenbaar aanwezig zijn. Hier is het echter allereerst van belang om, gezien de breedte van het begrip, aanvullende visies op het nieuwe leren toe te lichten.

Jan Vermunt, hoogleraar ‘Didactiek van het doceren en het opleiden van docenten’, stelt dat het nieuwe leren “onderwijsvormen betreft waarin leerlingen meer te zeggen krijgen over de sturing van hun eigen leren. Leerlingen krijgen meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheid en er wordt een groter beroep gedaan op hun eigen initiatief.” (Vermunt, 2005, p. 20) De achterliggende gedachtegang is volgens Vermunt dat leerlingen in het reguliere onderwijs vaak niet gemotiveerd zijn om te leren en dat het daarom noodzakelijk is om hun *intrinsieke* motivatie te bevorderen. Dit poogt men in het nieuwe leren te bewerkstelligen door meer aan te sluiten bij wat leerlingen *willen* leren, bij wat ze interessant vinden en door ze meer zelf keuzes te laten maken over wat ze wanneer en waar willen leren en op welke manier. Intrinsieke motivatie, waarbij leren wordt gezien als “het opbouwen van eigen kennis en inzichten”, blijkt volgens onderzoek van Vermunt positief in verband te staan met zelfsturing van het leerproces en diepteverwerking van de stof. Extrinsieke motivatie, waarbij leren vooral wordt gezien als “het

opnemen van kennis van anderen”, blijkt daarentegen in verband te staan met externe sturing van het leerproces en oppervlakkige verwerking van de leerstof. (*ibid*) In zijn hoofdstuk ‘Docent van deze tijd: leren en laten leren’ beschrijft Vermunt bondig de verschillende aspecten van de intrinsieke motivatie die men in het nieuwe leren tracht te bevorderen, wanneer hij stelt dat de scholen “proberen actief, betekenisgericht, toepassingsgericht, zelfstandig en samenwerkend leren van leerlingen te bevorderen.” (Vermunt, 2007, p. 144) Hij signaleert dat scholen hier twee redenen voor hebben: enerzijds wordt de kennis op deze manier beter begrepen, is de kennis blijvender en bruikbaar in contexten waarin ze moet worden toegepast en anderzijds bereidt deze manier van leren beter voor op “een leven waarin mensen nooit uitgeleerd mogen raken.” (*ibid*)

Ook onderwijswetenschapper Jan Marten Praamsma benadrukt de zelfstandigheid en de aandacht voor de wilsuitingen van de leerling: “Niet het aanbod stuurt de ontwikkeling van de lerenden, maar de ontwikkelingskenmerken en –behoeften van lerenden sturen de inrichting van de leeromgeving.” (Praamsma, 2005, p. 2) Praamsma verbindt het nieuwe leren dan ook aan het sociaal-constructivisme, omdat de leerling volgens hem zelf kennis construeert door te reflecteren op ervaringen, al dan niet samen met anderen. Ook Monique Volman, hoogleraar Onderwijskunde, ziet een verband tussen het sociaal-constructivisme en het nieuwe leren; het constructivisme biedt volgens haar een verklaring voor het gegeven dat de kennisoverdracht in klaslokalen vaak niet succesvol is. Leren is namelijk zowel in het constructivisme als in het nieuwe leren niet het opslaan van kennis die aangereikt wordt door een expert, want: “Mensen construeren actief kennis door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben, vanuit eerdere ervaringen, en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen. ... Leerlingen bouwen pas kennis op wanneer ze datgene wat hen aan informatie wordt aangeboden tot iets persoonlijks kunnen transformeren (Wardekker, Biesta & Miedema, 1998).” (Volman, 2006, p. 15-16) Volman merkt op dat er vele verschillende termen zijn voor theorieën en scholen die gebruikmaken van deze definitie van leren, maar dat deze termen in wezen herleid kunnen worden tot twee grote categorieën: actief leren en authentiek leren. “Alle varianten van ‘het nieuwe leren’ willen ... bevorderen dat leerlingen actiever en met meer eigen betrokkenheid kennis opbouwen. Daarnaast wil men aansluiten bij de (authentieke) wensen en behoeften van leerlingen, en levensechte (authentieke) leeromgevingen creëren.” (*ibid*) Actief leren wordt door Volman dus vooral gerelateerd aan de betrokkenheid van de leerling, terwijl ze bij authentiek leren enerzijds verwijst naar “het idee dat wat er geleerd wordt moet aansluiten bij de behoefte van leerlingen” en anderzijds naar “het idee dat je het best kunt leren in een situatie die duidelijk iets met het echte leven te maken heeft: een authentieke, levensechte of realistische leeromgeving.” (Volman, 2006, p. 17) Monique Volman geeft na haar omschrijving van authentiek leren onmiddellijk aan dat deze ideeën niet nieuw zijn en dat verschillende onderwijsvernieuwers eerder al pleitten voor meer leerling-gericht onderwijs in plaats van leerstofgericht onderwijs – John Dewey wordt door haar bij naam genoemd.

De overeenkomsten tussen het nieuwe leren en het gedachtegoed van Dewey lijken zich inderdaad op te stapelen. Het wordt daarom tijd om deze twee visies met elkaar te vergelijken.

Eerst zullen echter, net als in het vorige hoofdstuk, de implicaties van het nieuwe leren voor de twee hoofdpersonen – leerling en docent – kort toegelicht worden, zodat de vergelijking zich rond deze twee figuren kan centreren.

2.3.1 Implicaties voor de taak van de leerling in het leerproces

Wat allereerst opvalt is dat het nieuwe leren de *hedendaagse* leerling centraal stelt. We zagen namelijk reeds dat jongeren van de 21^e eeuw getypeerd worden met behulp van begrippen als sociaal, trouw, intimiteit, verbonden en mobiel, interactief, maatschappelijk betrokken, kwaliteit, functionaliteit, zakelijk, snel en ongeduldig, leren door doen, resultaatgericht, 'multi-tasking', 'mediasmart' en visueel ingesteld. In het nieuwe leren wordt de leerling met zijn behoeftes centraal gesteld, want dat wordt gezien als *de* manier om de leerling te motiveren en om te bereiken dat er werkelijk iets geleerd wordt. Dit heeft natuurlijk gevolgen voor de positie van de leerling in de les; hij is niet langer een 'object' dat kennis overgedragen krijgt van een 'expert', maar krijgt een eigen verantwoordelijkheid binnen het onderwijs:

het gaat ... om het geleidelijk aan overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leren van het onderwijs naar de leerling. Naarmate de bedrevenheid van de leerling toeneemt, krijgt de leerling meer vrijheid en verantwoordelijkheid om het eigen leren vorm en inhoud te geven. (Simons, 2005, p. 6)

Toch is het ook nodig om grenzen te stellen aan de vrijheid van de leerling, zo stelt Jan Vermunt: "Alleen maar dingen leren die je leuk vindt bereidt niet goed voor op een leven lang leren en kan op gespannen voet staan met de eisen die de maatschappij aan afgestudeerden stelt. ... Het alleenrecht ligt niet bij de kinderen, scholen hebben ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid." (Vermunt, 2006, p. 22) Toch is het onjuist om de verantwoordelijkheid van de leerling op basis hiervan weg te relativiseren, want het nieuwe leren gaat uit van de specifieke kwaliteiten van de jongeren van de 21^e eeuw – sociaal, maatschappelijk betrokken, resultaatgericht, et cetera. De bal ligt bij de leerling, zo benadrukken ook IVLOS-medewerkers Jacques Haenen en Hans Wessels; de leerling is degene die in de les in actie moet komen en die zijn inbreng moet laten gelden tijdens de les. Hierdoor wordt het verloop van de les wel minder berekenbaar, aldus de onderzoekers: "Eigenlijk zou je kunnen zeggen dat lessen pas geslaagd zijn als ze anders verlopen dan ze door de docent zijn voorbereid, want inbreng betekent dat leerlingen zelf ook het verloop van de les kunnen bepalen." (Haenen & Wessels, 2005, p. 27-28) In het nieuwe leren is de leerling dus aan zet. Jongeren van de 21^e eeuw zijn immers niet van zichzelf ongemotiveerd, maar het onderwijs – het 'oude leren' – is vaak niet in staat om het engagement van deze leerlingen op te wekken. Uit het Einstein-perspectief en het net-perspectief bleek reeds dat jongeren betrokken en actief zijn en in staat tot het omgaan met een veelheid aan prikkels; het is aan hen om dit ook in de context van het klaslokaal te laten zien.

2.3.2 Implicaties voor de taak van de docent in het leerproces

Een belangrijke taak is hierbij echter weggelegd voor de docent; hij is niet langer degene die uitsluitend kennis distribueert onder zijn leerlingen. 'Koning in eigen klaslokaal' is misschien zelfs verleden tijd, zo stelt Jan Vermunt. (Vermunt, 2006, p. 22) Legio benamingen worden ingebracht om de nieuwe rol van de docent te omschrijven: "tutor, coach, mentor, opdrachtenmaker, vaardigheidstrainer, portfolio-begeleider, samenwerkingscoach, project-begeleider, assessor, diagnosticus, uitdager, model, activator, monitor, reflector, evaluator, competentiemeter, studieloopbaanconsulent, onderwijs-ontwikkelaar, ICT-er, authentieke toetsenmaker, blokcoördinator, enzovoort." (*ibid*) In plaats van 'slechts' frontaal doceren wordt nu bijvoorbeeld ook van de docent verwacht dat hij de leerlingen uitdaagt, dat hij de ontwikkeling van individuele leerlingen in het oog houdt, dat hij de nieuwsgierigheid van leerlingen in de juiste banen leidt, et cetera. Hierbij balanceert de docent voortdurend op de grens van de vrijheid van de leerling. Het nieuwe leren houdt namelijk niet in dat docenten de regie volledig uit handen geven en alles overlaten aan de leerlingen: "Uiteindelijk zijn het de docenten die de voorwaarden voor de werksfeer scheppen. Daarbinnen krijgen de leerlingen stap-voor-stap steeds meer vrijheden en moeten zij geleidelijk aan groeien in de mate van zelfstandigheid die zij op zich nemen." (Haenen & Wessels, 2005, p. 27-28) Hierbij moet bovendien continu de leerling als individu in het oog gehouden worden; Rubens, de Jong en Prozee noemden reeds het belang van personalisatie en ook Vermunt benadrukt dat het beslist noodzakelijk is dat er rekening wordt gehouden met onderlinge verschillen tussen leerlingen, omdat leerlingen niet allemaal in dezelfde mate in staat zijn tot zelfstandig leren. De docent moet dus vaststellen wat de leerling aankan en welke mate en welke vorm van begeleiding de leerling nodig heeft. (Vermunt, 2006, p. 22-23) Vermunt geeft aan dat de docent ook zelf moet blijven leren; het gegeven dat de leerling wordt voorbereid "op een leven waarin mensen nooit uitgeleerd mogen raken" houdt mede in dat ook de docent nooit uitgeleerd is. (Vermunt, 2007, p. 143)

Ook Jan Marten Praamsma en Monique Volman, die beiden het verband tussen het nieuwe leren en het constructivisme aanvoerden, laten zien hoe de rol van de docent verandert; de leraar wordt "coach van het leerproces", zo stellen zij alle twee. (Praamsma, 2005, p. 2; Volman, 2006, p. 16) "Zijn belangrijkste taak is het goed te luisteren naar de lerende student en vragen te stellen om zo de student uit te nodigen tot reflectie," zo schrijft Praamsma, en Volman ziet onderwijzen in het nieuwe leren als "het creëren van een omgeving waarin lerenden worden gestimuleerd, geholpen en ondersteund bij het zelf (eventueel met anderen samen) opbouwen van waardevolle kennisinhouden en vaardigheden." (*ibid*) De leerling construeert dus zelf de kennis, het is de taak van de docent om een context te scheppen waarin de leerling uitgenodigd, gestimuleerd en begeleid wordt. Marc Prensky, een zeer populair spreker en schrijver op het gebied van leren en onderwijs, verwoordt de situatie treffend:

Maybe—and I think that this is the case—today’s kids are challenging us, their educators, to engage them at their level, even with the old stuff, the stuff we all claim is so important, that is, the “curriculum.”

Maybe if, when learning the “old” stuff, our students could be continuously challenged at the edge of their capabilities, and could make important decisions every half-second, and could have multiple streams of data coming in, and could be given goals that they want to reach but wonder if they actually can, and could beat a really tough game and pass the course—maybe then they wouldn’t have to, as one kid puts it, “power down” every time they go to class. (Prensky, 2005)

Het is dus aan de docent om op de uitdaging van de leerling in te gaan – vrijheid voor de leerling betekent daarmee allicht een toenemend aantal taken voor de docent. Het doel is echter van grote waarde, aldus de reeds besproken auteurs: jongeren die geëngageerd zijn, niet alleen in de klas, maar in het leven van nu en van later. “Een leven waarin mensen nooit uitgeleerd mogen raken,” zo schreef Vermunt.

2.4 Synthese: ‘oud’ en ‘nieuw leren’ – tijdloze fenomenen?

Verschillende auteurs die het nieuwe leren beschrijven, noemen hierbij de naam van John Dewey. De ideeën die hij had over de veranderingen die volgens hem in het onderwijs van zijn tijd noodzakelijk waren, lijken namelijk op verschillende punten overeen te komen met de ideeën over onderwijsveranderingen zoals die grofweg een eeuw later onder de noemer van het nieuwe leren gepresenteerd worden. Dewey’s gedachtegoed kan echter niet zonder meer gelijkgesteld worden aan de visies die aan het nieuwe leren ten grondslag liggen. Daarom worden deze twee zienswijzen in het onderstaande op drie punten met elkaar vergeleken: de aanleiding, de implicaties voor de leerling en de implicaties voor de docent.

Wat betreft de aanleiding verschillende zienswijzen van elkaar op een essentieel punt; hoewel beide visies voortkomen uit een ontevredenheid over het ‘oude’ onderwijs, is de oorsprong van deze ontevredenheid niet hetzelfde. John Dewey redeneert namelijk vanuit het *wezen* van de leerling; het is volgens hem inherent aan leerlingen dat zij leren door ervaringen op te doen, waarbij hun beginpunt gevormd wordt door de reeds aanwezige ervaringen. De pleitbezorgers van het nieuwe leren redeneren echter vanuit de specifieke kenmerken van de *hedendaagse* leerling; het ‘oude’ onderwijs is oud omdat het *niet meer* aansluit bij de eigenschappen van de leerling. Dewey ontkent niet dat leerlingen in de loop van de tijd mogelijk andere eigenschappen en daardoor ook andere wensen en behoeften ontwikkelen, maar probeert met zijn progressieve, leerling- en ervaringgerichte onderwijs juist ervoor te zorgen dat de school niet langer achter de feiten aan loopt. Door de reeds aanwezige ervaring van de leerling steeds opnieuw weer als uitgangspunt te nemen zouden onderwijsvernieuwingen in Dewey’s progressieve school verleden tijd kunnen zijn, want het onderwijs wordt dan een dynamisch geheel van processen die inspelen op het ervaringskader dat de leerling reeds heeft verworven. Het nieuwe leren lijkt daarentegen meer tijdgebonden te zijn; de jongere van de 21^e eeuw is snel, resultaatgericht, sociaal en interactief en daar wil men in het nieuwe leren het

onderwijs op aanpassen: “Onze samenleving verandert zo intensief en zo snel (globalisering, één Europa, mobiliteit, de rol van kennis), dat onderwijs daarbij niet achter kan blijven. Vernieuwingen zijn noodzakelijk om te voorkomen dat ‘onze kinderen naar school gaan om te zien hoe het vroeger was’.” (Haenen & Wessels, 2005, p. 24) Als de volgende generatie echter andere eigenschappen blijkt te hebben, dan zal er mogelijk wederom een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld moeten worden.

Toch is het nieuwe leren niet slechts een product van de 21^e eeuw dat een kort leven beschoren is. Het nieuwe leren wijst namelijk met recht op terugkerende problemen die ook in Dewey's tijd al speelden in het onderwijs: het gebrek aan motivatie bij de leerling en het gebrek aan ‘transfer’ van het geleerde. Het eerste probleem houdt in dat de leerling niet betrokken is bij de les en niet *zelf* de wil heeft om te leren. Het tweede probleem houdt in dat “leerlingen vaak niet in staat blijken dat wat ze in de les leren daarbuiten toe te passen, ofwel – in onderwijskundige termen – er treedt geen transfer op van het geleerde.” (Volman, 2006, p. 15) We zagen dat deze twee problemen ook bij Dewey al naar voren kwamen – hij signaleert immers dat in de traditionele school het onderwijs niet aansluit bij de ervaringen die reeds aanwezig zijn bij de leerlingen en dat de ervaringen die de leerling in de context van de traditionele school verwerft vaak niet vertaalbaar zijn naar toekomstige contexten, omdat die niet exact hetzelfde zijn als de schoolcontext.

Al is de oorsprong van de ontevredenheid dus niet precies hetzelfde, Dewey en de voorstanders van het nieuwe leren zoeken allebei naar een oplossing voor het motivatieprobleem en het transferprobleem. Deze problemen zijn dus niet tijdgebonden, maar hebben hoogstwaarschijnlijk wel in elk tijdsspan hun eigen praktische kenmerken. Zo kan het bijvoorbeeld zo zijn dat het motivatieprobleem in Dewey's tijd vooral gevoed werd doordat de leerlingen er niet van hielden om continu stil te moeten zitten, terwijl het motivatieprobleem in de huidige tijd mogelijk meer te maken heeft met de aantrekkingskracht van mobiele telefoons, sociale media en het verdere online leven van leerlingen. Het is daarom ook aannemelijk dat de oplossingen die het nieuwe leren biedt voor het motivatieprobleem en het transferprobleem in Dewey's tijd andere praktische uitwerkingen kreeg dan ze anno 2012 krijgen; om het voorbeeld te verlengen zou het zo kunnen zijn dat ‘actief leren’ in Dewey's tijd inhield dat de leerling fysiek actief werd, terwijl het anno 2012 zou kunnen inhouden dat de leerling zijn mobiele telefoon mag gebruiken om via Google informatie op te sporen. Dit voorbeeld is niet gebaseerd op steekhoudende feiten, maar geeft puur een illustratie van het fluïde en dynamische karakter van de termen ‘oud’ en ‘nieuw leren’; het zijn geen vaststaande, starre begrippen met een onveranderlijke betekenis, maar kunnen door de tijd heen met de veranderende wereld mee bewegen. De twee begrippen kunnen daarom ook niet gezien worden als absolute tegenpolen; op sommige punten kunnen oud en nieuw leren elkaar naderen, terwijl er op andere punten een groter contrast zichtbaar is. Ondanks dit dynamische karakter van beide begrippen door de tijd heen is het mogelijk om tot een synthese te komen van Dewey's ‘nieuwe’ ideeën met betrekking tot leerervaringen en de ideeën die men er in het nieuwe leren anno 2012 op na houdt op dit gebied; met behulp van een vergelijking van de gevolgen van beider oplossingen

voor leerling en docent wordt in het onderstaande bepaald hoe de oplossingen van Dewey en het nieuwe leren zich tot elkaar verhouden.

In hoofdstuk 1 werd al duidelijk welke implicaties Dewey's *collateral learning* heeft voor de leerling: hij krijgt vrijheid (*freedom of intelligence*), zodat hij kan leren om zelf te observeren en zelf oordelen te vormen. Het bereiken van zelfcontrole is hierbij een belangrijk einddoel. In dit leerproces staan de ervaringen die de leerling in het dagelijks leven opdoet en de ervaringen die hij op school opdoet niet los van elkaar, maar ze versterken elkaar juist en resulteren samen in de groei van de leerling. In het bovenstaande werd zojuist beschreven dat de leerling in het nieuwe leren vrijheid en eigen verantwoordelijkheid krijgt om het eigen leren vorm en inhoud te geven; hij moet in actie komen en zijn inbreng laten gelden in de les. Het doel hiervan is vooral het voorbereiden van de leerling op "een leven lang leren" en op de eisen die de maatschappij aan hen stelt – het is de verantwoordelijkheid van de school om de vrijheid van de leerling zodanig te begrenzen dat deze doelen bereikt worden. Het dialectische denksysteem dat Dewey van Hegel erfde, lijkt hier wederom terug te komen: leren is niet een proces dat een eindmoment kent, maar bereidt altijd weer voor op een volgende leerervaring. De vrijheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerling zijn ook zowel bij Dewey als bij het nieuwe leren aanwezig en bovendien speelt zelfstandigheid in beide zienswijzen een belangrijke rol – bij Dewey in de nadruk op zelfcontrole, bij het nieuwe leren in de nadruk op het zelf inhoud- en vormgeven van het eigen leren. In beide visies krijgen leerlingen dus de taak om betrokken te zijn bij het invullen van het leerproces; ze mogen actief richting, vorm en inhoud geven aan hun leeractiviteiten, zodat ze uiteindelijk in staat zullen zijn om zelfstandig als levenslang lerende in de maatschappij te kunnen functioneren en om, zoals in hoofdstuk 1 al naar voren kwam, doelen in een kader te kunnen plaatsen, verstandig te kunnen oordelen, verlangens te kunnen evalueren door hun consequenties in ogenschouw te nemen en middelen te kunnen selecteren en te ordenen teneinde gekozen doelen te bereiken.

Te midden van al deze zelfstandigheid is er echter een belangrijke taak weggelegd voor de docent, zo wordt zowel in het gedachtegoed van Dewey als in het nieuwe leren duidelijk. Dewey onderscheidde vier aspecten van de docentaak: inzicht in de capaciteiten, interesses en gewoonten van de leerling, controle van deze eigenschappen, continue interpretatie van deze eigenschappen en vertaling van deze eigenschappen naar de sociale context. In het nieuwe leren is de docent vooral een "coach van het leerproces"; hij schept de voorwaarden en de omstandigheden waarbinnen het leerproces kan plaatsvinden en geeft de leerling daarbij geleidelijk steeds meer vrijheid. Het is aan de docent om per individu in te schatten hoeveel vrijheid hij aankan, om uiteindelijk te bereiken dat de leerling zelfstandig wordt. Om dit goed te kunnen inschatten is het essentieel dat de docent goed luistert naar de leerling en vragen stelt, zodat de leerling uitgenodigd wordt tot reflectie. De docent creëert in het nieuwe leren dus de omgeving en de leerling creëert zijn kennis en vaardigheden, zo zagen we in het bovenstaande bij auteurs als Vermunt, Volman en Praamsma.

De aspecten die Dewey onderscheidt komen hier in grote lijnen mee overeen, zo blijkt uit het voorgaande. Het blijft problematisch dat het nieuwe leren een paraplubegrip is dat niet de

systematiek kent die Dewey's gedachtegoed juist kenmerkt, maar toch kan uit deze vergelijking wel een voorlopige conclusie getrokken worden met betrekking tot de gezamenlijke kenmerken van Dewey's gedachtegoed en het nieuwe leren. In tabel 1 worden schematisch de punten weergegeven waarop de ideeën van Dewey, de ideeën met betrekking tot de manier waarop jongeren anno 2012 ervaringen opdoen en de hedendaagse ideeën met betrekking tot het 'nieuwe leren' zich afzetten tegen het 'oude leren'. Opvallend is dat zowel de 'oude' problemen als de 'nieuwe' oplossingen in pakweg een eeuw niet noemenswaardig zijn veranderd; de eigenschappen die in de tabel onder het 'nieuwe' leren vermeld worden, zijn stuk voor stuk in het bovenstaande zowel bij Dewey als bij het nieuwe leren naar voren gekomen en vormen als zodanig een synthese van de voorbije literatuurstudie.

Tabel 1 Vergelijking 'oude' en 'nieuwe' leren

'Oude' leren	'Nieuwe' leren
Taak van de leerling	
Passief	Actief
Receptief	Constructief
Externe controle	Interne controle
Abstract	Concreet
Contextgebonden	In vergelijkbare situaties toepasbaar
Leren voor cijfer/ docent	Duurzaam leren ("enduring attitudes, likes and dislikes")
Eigen, onvolwassen ervaringen afleren	Reflecteren op en aanwenden van eigen, onvolwassen ervaringen als uitgangspunt
Taak van docent	
Frontaal doceren	Interactie leerling-docent en leerling-leerling
Kennisoverdracht als kerngedachte	Sociaal proces als kerngedachte
Opleggen van ideeën	Verschaffen van omstandigheden
Docent staat boven leerling	Docent is lid van sociale groepsproces
Docent zet leerling op een pad	Leerling kiest pad, docent stuurt bij

'Oud' en 'nieuw' blijken dus inderdaad relatieve begrippen die niet noodzakelijkerwijs tijdgebonden zijn. Dewey's 'oude' problemen zijn nog steeds aan de orde van de dag en zijn 'nieuwe' oplossingen worden vandaag onder de noemer 'nieuw leren' opnieuw als innovatief gepresenteerd. Het lijkt erop dat scholen deze 'vernieuwende' ideeën in de afgelopen eeuw dus nog niet voldoende hebben kunnen incorporeren in de weerbarstige praktijk.

Ondanks deze klaarblijkelijke tijdloosheid zullen in het vervolg van deze scriptie de termen 'oud' en 'nieuw' leren nog steeds gehanteerd worden om het onderscheid aan te geven tussen de twee groepen leerervaringen zoals die in tabel 1 weergegeven worden. De eigenschappen die in deze tabel worden benoemd fungeren in hoofdstuk 4 als de criteria voor het analyseren van de data. Op die manier kan het empirische onderzoek inzicht verschaffen in de manier waarop hedendaagse leerlingen en docenten hun taken in het leerproces zelf ervaren.

3. Methode

Teneinde inzicht te verkrijgen in de manier waarop leerprocessen in de praktijk plaatsvinden en, specifiek, in de manier waarop de leerling en de docent hun rol in deze processen ervaren, wordt een empirisch onderzoek uitgevoerd onder leerlingen en docenten op het Corderius College te Amersfoort. In het onderstaande zal de context van deze school en van het godsdienstonderwijs op deze school nader beschreven worden. Vervolgens wordt de onderzoeksopzet kort toegelicht.

3.1 Corderius College

De keuze voor het Corderius College als locatie voor het empirisch onderzoek wordt gemaakt op basis van reeds bestaande contacten, bereikbaarheid en tijdsdruk; gezien het relatief korte tijdsspan dat beschikbaar is voor het verrichten van empirisch onderzoek, wordt gekozen voor de mogelijkheid die het vlotst en meest effectief bereikt kan worden. Daarbij komt dat het profiel van het Corderius College in positieve relatie staat tot de reeds besproken denkbeelden die in het voorgaande hoofdstuk onder het 'nieuwe' leren geschaard werden. Het Corderius College profileert zich namelijk als volgt:

Het Corderius College is een school met een open en persoonlijk karakter en herkenbare, christelijke normen en waarden. Zo kenschetsen 'onze' ouders de scholengemeenschap in Amersfoort. Een school die leerlingen serieus neemt en een intensief contact met ouders vanzelfsprekend vindt. De andere kant is er ook: wij verwachten ook een actieve deelname van leerlingen aan het onderwijs en ondersteuning door de ouders. Iedereen die voor onze school kiest en onze uitgangspunten respecteert, is welkom. De medewerkers maken de school niet alleen. Dat doen wij samen: ouders, leerlingen en de school. Samen scheppen wij een omgeving waarin respect voor elkaar voorop staat. Dat betekent ook dat wij veel waarde hechten aan de inbreng van ouders en leerlingen. (www.corderius.nl)

De school onderstreept dus naast haar christelijke karakter vooral het contact met zowel leerlingen als ouders, de verwachting dat leerlingen *actief* deelnemen en bovendien dat er *samen* met leerlingen en ouders een omgeving gecreëerd wordt waarin *inbreng* nadrukkelijk gewaardeerd wordt. De raakvlakken met het nieuwe leren zijn in deze algemene profilering reeds duidelijk aanwezig: de focus is gericht op de leerling, er wordt van hem en zijn ouders een actieve houding verwacht, onderwijs en school-zijn wordt gezien als een sociaal proces waarin interactie belangrijk is en er is aandacht voor de school als omgeving waarin omstandigheden gecreëerd kunnen worden om het leerproces te optimaliseren. Opvallend is dat in de algemene profilering van het Corderius College gesteld wordt dat *respect* voorop staat; een van de centrale waarden van generatie Einstein wordt hier dus in het middelpunt van de belangstelling geplaatst.

3.2 Godsdienstonderwijs op het Corderius College

Niet alleen in de algemene profilering, maar ook in de visie op het vak godsdienst zijn er overeenkomsten zichtbaar tussen de accenten die het Corderius College legt en de accenten die in het nieuwe leren gelegd worden. Dit is, naast de reeds genoemde redenen, dan ook een bijkomende, belangrijke reden om specifiek voor het godsdienstonderwijs op deze school te kiezen. In het (concept)vakleerplan² van de vakgroep godsdienst wordt de visie op het vak godsdienst namelijk als volgt omschreven:

Bij het vak godsdienst komen leerlingen in ontmoeting met wereldgodsdiensten en levensbeschouwingen en de ervaring van gelovigen. Leerlingen worden in beweging gebracht en uitgedaagd om zich hierin in te leven, zich hierover te verwonderen en zich bewust te worden van wie zij (mogen) zijn. Bij het vak godsdienst worden leerlingen gevormd in hun persoonlijke levensbeschouwing waarbij veiligheid en openheid tijdens de les van belang zijn.

Deze visie wordt door de vakgroep samengevat in vijf kernbegrippen: ontmoeting, inleven, verwondering, bewustwording en openheid. Opnieuw valt de overeenstemming met het nieuwe leren op: de leerling staat centraal, de leerling komt zelf in actie, de ervaringen van de leerling zijn het beginpunt, de docent prikkelt hem tot actie en de docent is degene die voorwaarden schept. De vrijheid van de leerling wordt dus gestimuleerd, maar is niet onbegrensd.

Het godsdienstonderwijs op het Corderius College biedt dus interessante uitgangspunten voor het empirische onderzoek: de visie vertoont duidelijke gelijkenissen met het nieuwe leren, maar hoe wordt het godsdienstonderwijs in de praktijk ervaren door leerling en docent?

3.3 Onderzoeksopzet

De onderzoekspopulatie bestaat uit een havo 4-klas en een vwo 5-klas. In totaal vulden 2 docenten, 24 havisten (H4) en 22 vwo'ers (V5) de enquête in. Gekozen wordt voor een schriftelijke enquête, omdat hiermee een groter aantal respondenten in korte tijd bevroegd kan worden, omdat hiermee een zekere mate van gelijke omstandigheden voor alle respondenten beter nagestreefd kan worden en omdat de respondenten op deze manier anoniem kunnen blijven, met vermoedelijk een grotere openhartigheid als gevolg. Aan deze onderzoeksmethode kleven echter ook nadelen: doorvragen is niet mogelijk, de respondenten worden beperkt in de omvang van hun antwoord, niet alle enquêtes worden volledig ingevuld en respondenten neigen soms tot 'afkijken'. Het doel van de enquête is het *verkennen* van de ervaringen van leerlingen en docenten met betrekking tot hun beider rollen – om de nadelen van de schriftelijke manier van bevragen enigszins te vereffenen wordt daarom gekozen voor een enquête met open vragen.

Voor zowel havo 4 als vwo 5 geldt dat de enquête tijdens het eerste lesuur van hun schooldag wordt afgenomen. De enquête vindt onmiddellijk aan het begin van de les plaats,

² Toen het onderzoek werd uitgevoerd was het vakleerplan waaraan in dit hoofdstuk wordt gerefereerd nog niet volledig afgerond, maar de conceptversie bood reeds voldoende aanknopingspunten met betrekking tot de visie van het Corderius College met betrekking tot het godsdienstonderwijs.

zodat de respondent zich zo min mogelijk laat leiden door de godsdienstles van die dag en de vragen beantwoordt met de godsdienstles in algemene zin in het achterhoofd. Het doel van de enquête is namelijk het verkrijgen van inzicht in hoe de leerpraktijk van 'de' godsdienstles wordt ervaren door leerling en docent en hoe leerling en docent hun eigen rol en die van de ander ervaren. Hierbij wordt, zoals ook in de analyse zal blijken, nadrukkelijk in ogenschouw genomen dat hiermee niet noodzakelijkerwijs de werkelijke praktijk in kaart wordt gebracht, maar specifiek de wijze waarop de praktijk *ervaren wordt* door leerling en docent. Dit is ook een belangrijke reden om zowel leerlingen als docenten te bevragen; door beiden te bevragen kan het totaal van de door beiden benoemde doelstellingen en de praktijk zoals die door beiden ervaren wordt leiden tot een genuanceerd beeld van de ervaren onderwijspraktijk.

De hiertoe ontwikkelde enquête bestaat uit drie vragen, waarvan vraag 2 en 3 zijn opgedeeld in drie subvragen.³ Alle vragen zijn open en er wordt dus niet gewerkt met gestandaardiseerde categorieën. Hiermee kan het explorerende karakter van het onderzoek gewaarborgd worden; door open vragen te stellen kan verkend worden welke woorden leerlingen en docenten zelf kiezen om hun ervaringen en opvattingen te beschrijven en dit kan als uitgangspunt dienen voor eventueel grootschaliger, meer gestructureerd en gestandaardiseerd onderzoek in de toekomst.

Vraag 1 richt zich op de perceptie van de respondent met betrekking tot het doel van het vak godsdienst in zijn algemeenheid, zodat allereerst een algemeen beeld gevormd kan worden van de visie van leerlingen en docenten op het vak godsdienst *an sich*; op deze manier kan grofweg vastgesteld worden of leerling en docent zich in beginsel op dezelfde manier tot het vak verhouden of niet. De eerste subvraag van de vragen 2 en 3 richt zich vervolgens op het belangrijkste *doel* dat volgens de respondent door respectievelijk de leerling en de docent behaald dient te worden tijdens de godsdienstles. Hierdoor kan worden vastgesteld wat volgens de respondenten de ultieme betekenis van het leerling- en het docent-zijn is. De tweede subvraag van de vragen 2 en 3 sluit hierop aan door de focus te verschuiven naar wat leerling en docent moeten *doen* om dit doel te bereiken; de praktische implicaties die de respondent aan de in 2a en 3a beschreven doelen verbindt worden hiermee aan het licht gebracht. Tenslotte richten de vragen 2c en 3c zich op het "collaterale" aspect van leren; de respondent wordt gevraagd om drie factoren te noteren die volgens hem invloed hebben op hoe respectievelijk de leerling en de docent hun taak vervullen.

Met behulp van deze vragenlijst kan dus onderzocht worden hoe leerlingen en docenten anno 2012 de aspecten die in het literatuuronderzoek reeds naar voren kwamen – de doelen en taken van leerling en docent in 'oud' en 'nieuw' leren – zelf ervaren. De aldus verkregen data wordt geanalyseerd met behulp van de kenmerken zoals die in tabel 1 werden weergegeven aan het einde van hoofdstuk 2. Zo kan tenslotte een vergelijking plaatsvinden tussen het beeld dat in de literatuur geschetst werd en de ervaringen van hen die zich in de weerbarstige praktijk bevinden.

³ Voor de vragenlijsten, zie bijlage 1 en 2.

4. Analyse

De door de enquêtes opgeleverde data wordt geanalyseerd met behulp van het overzicht dat tabel 1 aan het einde van hoofdstuk 2 reeds weergegeven werd. In deze tabel werden zeven taken van de leerling en vijf taken van de docent omschreven, waarbij het verschil werd aangegeven tussen het 'oude' en het 'nieuwe' leren. De antwoorden op vraag 1 van de enquête zullen in het onderstaande allereerst geanalyseerd worden met behulp van deze punten. Hierdoor kan een algemene lijn uitgezet worden, die met behulp van vraag 2 en 3 verder uitgewerkt zal worden. Bij de analyse van zowel vraag 2 als vraag 3 zullen de antwoorden namelijk eveneens stapsgewijs getoetst worden aan respectievelijk de zeven aspecten van de taak van de leerling en de vijf aspecten van de taak van de docent. Bij alle vragen zullen de gegeven antwoorden eerst kort weergegeven worden en vervolgens geanalyseerd – de antwoorden van de docenten en de leerlingen worden apart behandeld. Tenslotte zullen namelijk enkele kanttekeningen gemaakt worden met betrekking tot opvallende tendensen die in de data zichtbaar zijn, waarbij ook aandacht geschonken zal worden aan de manier waarop de intenties en ervaringen van de docent en de intenties en ervaringen van de leerlingen zich tot elkaar verhouden.

4.1 Vraag 1, het doel van het vak godsdienst

4.1.1 De docenten aan het woord

Op de vraag naar het doel van het vak godsdienst geven de docenten de volgende antwoorden: “Leerlingen helpen zich te verwonderen over het leven en open te raken voor het mysterie van het bestaan, het eigen geloof en/of dat van anderen” (V5) en “Begrip van medemensen, inlevingsvermogen; vorming van de eigen levensbeschouwing; ervaringen opdoen die helpen om open te staan voor het idee dat er een God is” (H4).

Voor beide antwoorden lijkt te gelden dat de leerling *actief* en *constructief* is; ze krijgen geen kant en klare kennis of attitudes aangereikt, maar worden geacht zich te gaan verwonderen, open te raken, te begrijpen, in te leven, een levensbeschouwing te vormen en ervaringen op te doen. De docenten doen bij het beantwoorden van vraag 1 (nog) geen directe uitspraken met betrekking tot *externe of interne controle*, maar wanneer Dewey's definitie van zelfcontrole wordt gehanteerd – “... a postponement of immediate action, while it effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection” – zou gesteld kunnen worden dat de docenten neigen richting deze zelfcontrole. Het belang van de genoemde reflectie die volgens Dewey gevormd wordt door eenheid van observatie en geheugen kan namelijk gerelateerd worden aan de door de docenten gegeven antwoorden; alle onderdelen van de zojuist geciteerde antwoorden wijzen op een wisselwerking tussen waarnemen (van het leven, het bestaan, geloof, medemensen)

en herinneren (resultierend in openheid, begrip, levensbeschouwing) waardoor de leerling in staat is tot het reflecteren op impulsen die tot hem komen vanuit zijn leven, vanuit zijn eigen geloof en vanuit zijn (anders)gelovige medemens. De manier waarop de docenten het doel van het vak godsdienst omschrijven is ook *concreet* en het is duidelijk dat zij allebei menen dat de impact van het vak *niet gebonden is aan de context van het klaslokaal*, maar juist buiten de school ook zijn weerslag moet kunnen hebben. Er wordt dan ook niet geleerd voor een tijdelijk doel, maar er wordt gestreefd naar *duurzaam* leren; de verwondering, de openheid, het begrip en de eigen levensbeschouwing kunnen gezien worden als voorbeelden van de “enduring attitudes” die Dewey in zijn omschrijving van “collateral learning” aanduidde. Dit komt ook overeen met duurzaamheid zoals door Robert-Jan Simons werd omschreven: integratie van het geleerde in het persoonlijk functioneren van de leerling zodat het over een langere periode van toepassing blijft. Uit de antwoorden kan ook opgemaakt worden dat de *reeds aanwezige, onvolwassen ervaringen* van de leerling niet als afkeurenswaardig gezien worden, maar dat zij als beginpunt worden aangewend. Het gewenste eindpunt wordt hierbij niet noodzakelijkerwijs bepaald door het punt waarop de docent zich bevindt. Het gaat de docenten immers om het vormen van een eigen levensbeschouwing – en niet om het overnemen van de levensbeschouwing van de docent – en om verwondering en openheid met betrekking tot het mysterie van het bestaan, het idee dat er een God is, het eigen geloof en het geloof van anderen. Deze nadruk op het zelf verwonderen en het zelf vormen van de eigen levensbeschouwing zegt ook iets over de rol van de docent; de door de docenten gegeven antwoorden lijken te suggereren dat de docent niet geacht wordt *frontaal te doceren* om *kennis over te dragen* en *ideeën op te leggen*, maar juist de leerling te helpen bij het verwonderen en het openstaan, bij het opdoen van ervaringen en bij het vormen van zijn eigen levensbeschouwing. Of de docent hierbij als ‘helper’ dan alsnog *boven de leerlingen staat* is uit de antwoorden op vraag 1 niet op te maken. Ook wordt uit vraag 1 niet duidelijk *of de leerling zelf zijn pad mag kiezen*, of dat deze taak aan de docent voorbehouden is. Onder 4.3 zal nader onderzocht worden hoe de positie van de docent ervaren wordt. Voorlopig lijkt het erop dat de docenten wat betreft de taak van de leerling sterk neigen richting het ‘nieuwe’ leren. Wat betreft de taak van de docent is dit enigszins onduidelijk, maar ook hier lijkt het ‘nieuwe’ leren een zekere invloed te hebben. Onder vraag 2 en 3 zullen de ervaringen van de docenten met betrekking tot respectievelijk de rol van de leerling en de rol van de docent verder onderzocht worden, maar in het onderstaande komt nu eerst de leerling aan het woord.

4.1.2 De leerlingen aan het woord

De antwoorden van de leerlingen op vraag 1 zijn aanzienlijk minder uitgebreid dan die van de docenten en daardoor zijn ze ook minder bruikbaar voor analyse met behulp van de punten die in 4.1.1 gehanteerd werden. Toch verschaffen de antwoorden van de leerlingen wel een belangrijk eerste inzicht in de manier waarop zij de godsdienstles ervaren, want er is een grote mate van eensgezindheid zichtbaar onder de leerlingen: een grote meerderheid (40 van de 46)

geeft aan dat het doel van het vak godsdienst (onder andere)⁴ bestaat uit het opdoen van kennis over verschillende godsdiensten. Deze opvatting wordt op verschillende manieren verwoord, van “Dat je meer weet van de belangrijkste godsdiensten” en “Ons wat leren over godsdiensten” tot “Je algemene kennis over religie vergroten, zeker niet je bekeren tot het christendom, maar vooral je in het algemeen dingen bijbrengen over godsdienst”. Andere aspecten van het doel van het vak godsdienst die door de leerlingen genoemd worden zijn een eigen visie/ levensbeschouwing ontwikkelen (5 leerlingen), respect krijgen voor (andere) godsdiensten (5), je bewust maken/ aan het denken zetten (5), je blik verbreden (3) en je openstellen (3). Bij deze aspecten lijkt het de leerlingen er vooral om te gaan dat zij begrip en respect ontwikkelen voor hun (anders)gelovige medemens. Leerlingen omschrijven het doel van het vak godsdienst bijvoorbeeld ook als “iets leren over verschillende godsdiensten zodat je mensen en hun religies beter begrijpt en daardoor ook geen haat tegen andere religies krijgt” en “Inzicht te krijgen op de verschillende religies, om zo meer respect te verzamelen voor andermans geloof”. Jezelf openstellen, ontdekken, bewust worden, aan het denken gezet worden en begrip krijgen zijn sleutelwoorden die in de antwoorden van de leerlingen steeds terugkomen.

Uit de antwoorden op vraag 1 wordt nog niet duidelijk hoe de leerlingen hun rol in de godsdienstles ervaren; opvattingen over *passief of actief, receptief of constructief, externe of interne controle* zijn uit de antwoorden niet op te maken. Wel valt op dat de leerlingen veelal hun antwoord beginnen met woorden als ‘kennis’, ‘leren over’ en ‘meer te weten komen over’, maar vervolgens ook nog een stap verder gaan door vaak een opmerking te maken over het vormen van een eigen visie/ levensbeschouwing, het respecteren van andere godsdiensten, et cetera. Het geleerde is voor hen dus niet iets abstracts, maar iets wat *concreet* is en wat *ook buiten het klaslokaal* relevant en toepasbaar is. De antwoorden suggereren dat het geleerde ook als *duurzaam* gezien kan worden; blikverbreding, openheid, begrip en respect zijn geen vluchtige doelen die aan het einde van het schooljaar irrelevant of onbruikbaar worden, maar zijn doelen die door de leerling geïncorporeerd kunnen worden. Hoe de leerlingen op hun *reeds aanwezige, onvolwassen ervaringen* reflecteren wordt uit vraag 1 niet geheel duidelijk, maar verschillende leerlingen geven wel aan dat het vak godsdienst als doel heeft dat leerlingen “zichzelf ontdekken”, “een bredere kijk krijgen” en “een goed beeld van hun waarden en normen creëren”. Dergelijke antwoorden geven aan dat er al een zelf, een kijk of een geheel van waarden en normen aanwezig is en dat het vak godsdienst ertoe dient dit bloot te leggen en/ of uit te bouwen. In die zin gelden de reeds aanwezige ervaringen dus als een beginpunt dat niet noodzakelijkerwijs plaats hoeft te maken voor iets nieuws, iets ‘volwassens’. Gezien de nadruk die de leerlingen leggen op het belang van kennisverwerving zou aangenomen kunnen worden dat de docent hierbij als ‘expert’ een rol van betekenis speelt. Het zou echter ook zo kunnen zijn dat de leerlingen op andere vormen van kennisverwerving doelen, die niet altijd gepaard gaan met *frontaal doceren* door de leerkracht. Vraag 1 biedt nog onvoldoende grond om uitspraken te kunnen doen over de kwestie van *kennisoverdracht* versus sociaal proces,

⁴ Voor zowel vraag 1 als vraag 2 en 3 geldt dat de gegeven antwoorden vaak bestonden uit meerdere aspecten. Het is dan ook mogelijk dat uit één antwoord meerdere kernwoorden geabstraheerd worden.

over de *precieze positie van de docent* en over de vraag in hoeverre de leerling ervaart dat hij *zelf zijn pad mag kiezen*, maar voorlopig kan wel geconcludeerd worden dat kennisoverdracht voor de leerlingen niet heeft afgedaan en dat leerlingen niet ervaren dat er in het vak godsdienst ideeën opgelegd worden; godsdienst gaat volgens de leerlingen – naast het vergaren van kennis – om ontdekken, verbreden, openstellen en respecteren.

4.2 Vraag 2, de taak van de leerling

4.2.1 De docenten aan het woord

In vraag 2 wordt de respondenten achtereenvolgens gevraagd naar wat volgens hen het belangrijkste doel is dat door de leerling behaald moet worden tijdens de godsdienstles, wat de leerling volgens hen moet doen om dit doel te bereiken en welke drie factoren volgens hen invloed hebben op hoe de leerling deze taak vervult. Voor zowel vraag 2 als vraag 3 geldt dat de subvragen dermate met elkaar in verbinding staan, dat de vraag in zijn geheel in een keer geanalyseerd wordt.

Volgens de V5-docent is het belangrijkste doel van de leerling het bewegen van toeschouwer naar deelnemer. Dit doet de leerling door actief deel te nemen aan discussies, presentaties en opdrachten. Factoren die van invloed zijn op de manier waarop de leerling deze taak vervult zijn volgens deze docent (1) de motivatie van de docent, (2) veilige sfeer in de klas en (3) didactische variatie/ activerende werkvormen. De H4-docent antwoordt dat het doel van de leerling bestaat uit het zich leren uiten en het leren luisteren op het gebied van geloof, begrip krijgen voor medemensen en het vergroten van zijn wereld. Dit doet de leerling door actief te luisteren, door de stof te durven koppelen aan eigen ervaringen/ kennis en door zich te uiten. Factoren die hierop van invloed zijn, zijn volgens de H4-docent (1) het tijdstip van de dag/ druk van andere vakken en verplichtingen, (2) de interesse/ motivatie en (3) de veiligheid in de groep.

Uit deze antwoorden kan opgemaakt worden dat beide docenten de taak van de leerling als *actief* en *constructief* opvatten. *Interne controle* speelt voor de docenten niet dezelfde rol als die ze in de theorie van Dewey speelt; bij Dewey vormt zelfcontrole de essentie van het leerproces, terwijl het voor de geënquêteerde docenten hoogstwaarschijnlijk veeleer 'slechts' een aspect van het leerdoel is. Vooral het antwoord van de H4-docent laat een waardering van zelfcontrole zien – de wisselwerking tussen het leren zich te uiten en het leren (actief) te luisteren raakt aan Dewey's definitie van zelfcontrole als "... a postponement of immediate action, while it effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection." De taak van de leerling wordt door beide docenten als *concreet* ervaren; het doel is concreet (van toeschouwer naar deelnemer; zich uiten, luisteren, medemens begrijpen, wereld vergroten) en ook dienen er concrete acties plaats te vinden (discussiëren, presenteren, opdrachten maken, luisteren, zich uiten). Het doel van de leerling en de te verrichten handelingen zoals die door de V5-docent omschreven worden lijken beperkt

te zijn tot de *context van het klaslokaal*. De leerling moet zich immers in de les bewegen van toeschouwer naar deelnemer en het actief deelnemen aan discussies, presentaties en werkvormen zijn ook klaslokaalgebonden. Dit neemt niet weg dat ook vaardigheden als discussiëren, presenteren en het maken van opdrachten toepasbaar zijn in andere contexten dan het klaslokaal, maar de H4-docent beweegt nadrukkelijker richting leerervaringen die niet contextgebonden zijn; de doelen die door deze docent benoemd worden zijn duidelijker in vergelijkbare situaties buiten het klaslokaal toepasbaar en ook de genoemde te verrichten handelingen hebben een hogere transferwaarde. Uit de antwoorden van beide docenten kan opgemaakt worden dat zij het belangrijk vinden dat de leerling *duurzaam* leert; de docenten beschrijven leerdoelen die idealiter geïntegreerd worden in het persoonlijk functioneren van de leerling en zo tot “enduring attitudes” leiden. Ook hier geldt dat dit aspect vooral bij de H4-docent aanwezig is – de factoren contextgebondenheid en duurzaamheid liggen in elkaars verlengde. Met betrekking tot het laatste aspect van de taak van de leerling, *de eigen ervaringen die reeds aanwezig zijn*, valt op dat de H4-docent hier expliciet een opmerking over maakt. Als onderdeel van het antwoord op vraag 2b noemt deze docent namelijk “Durven de stof te koppelen aan eigen ervaringen/ kennis”. Deze koppeling wordt dus gezien als iets positiefs en tegelijkertijd als iets waar moed voor nodig is. De eigen, onvolwassen ervaringen van de leerling zijn voor de H4-docent niet afkeurenswaardig; ze vormen juist een aanknopingspunt voor het verwerken van het geleerde. In de antwoorden van de V5-docent zijn geen uitingen te vinden die in de richting van dit laatste aspect wijzen.

Met betrekking tot Dewey's concept van “collateral learning” is het interessant om acht te slaan op de factoren die volgens de respondenten van invloed zijn op de manier waarop de leerling – en in vraag 3 de docent – zijn taak verricht. Opvallend is dat beide docenten de factor veiligheid noemen, waarbij zij doelen op de sfeer in de klas. Het is aannemelijk dat deze factor door beiden wordt genoemd omdat zij veel waarde hechten aan de actieve inbreng van leerlingen. Ook is hier hoogstwaarschijnlijk een verband tussen de opmerking van de H4-docent over het koppelen van de eigen ervaringen van de leerling aan de stof en de *durf* die zij hieraan relateerde. De andere factoren die de docenten noemen zijn de motivatie van de docent, didactische variatie/ activerende werkvormen, tijdstip van de dag/ druk van andere vakken en interesse/ motivatie. De H4-docent specificeert niet om wiens interesse/ motivatie het gaat, de V5-docent noemt expliciet de motivatie van de docent. In ieder geval is persoonlijke betrokkenheid van de docent – en wellicht bij de H4-docent ook van de leerling – volgens de respondenten dus van invloed op de manier waarop de leerling zijn taak vervult. De factor didactische variatie/ activerende werkvormen betreft de manier waarop de docent zijn les vormgeeft. De docent is hier dus wederom een bepalende invloed. Bij de factor tijdstip van de dag/ druk van andere vakken wordt de gemoedstoestand van docent en/ of leerling in ogenschouw genomen. De factoren veiligheid, motivatie van de docent en didactische variatie/ activerende werkvormen kunnen vanuit het oogpunt van de leerling – het gaat hier immers om de leerling-taak – geschaard worden onder dat wat Dewey in hoofdstuk 1 als externe factoren

betitelde, terwijl de factoren interesse/ motivatie (van de leerling) en tijdstip van de dag/ druk van andere vakken onder de interne factoren vallen.

Samenvattend blijkt dus uit de antwoorden van de docenten op vraag 2 dat zij de taak van de leerling duidelijk als actief en constructief ervaren, dat zij reden geven om aan te nemen dat zij tenminste niet negatief tegenover interne controle staan, dat zij de taak van de leerling als concreet opvatten, dat zij in hun antwoorden van elkaar lijken te verschillen in hun opvattingen over de contextgebondenheid van het geleerde alsook over de duurzaamheid van het geleerde en dat de H4-docent duidelijk waarde hecht aan de reeds aanwezige ervaringen van de leerling – de V5-docent roerde dit onderwerp niet aan. Laatstgenoemde opmerking geeft een belangrijk manco weer van de gekozen onderzoeksmethode; het feit dat de V5-docent zich niet expliciet uitsprak over de reeds aanwezige ervaringen van de leerling zegt niet noodzakelijkerwijs iets over het belang dat deze docent aan die ervaringen hecht. Tevens is het zo dat wanneer er de mogelijkheid was geweest om door te vragen op bijvoorbeeld de aspecten contextgebondenheid en duurzaamheid, er mogelijk een ander beeld zou zijn ontstaan dan in het bovenstaande geschetst werd. In hoofdstuk 5 zal hier in de discussie verder op ingegaan worden. De factoren die door de docenten genoemd werden waren een mengeling van externe en interne factoren. “Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions,” zo sprak Dewey reeds in hoofdstuk 1. Het is nu echter tijd om de leerlingen aan het woord te laten; de leerervaring vindt immers bij *hen* plaats.

4.2.2 De leerlingen aan het woord

De manier waarop de leerlingen vraag 2 beantwoorden is in lijn met hun beantwoording van vraag 1; gevraagd naar het doel van de leerling in de godsdienstles antwoorden velen (24 van de 46) dat de leerling kennis moet opdoen. Dit wordt op verschillende manieren verwoord. Voorbeelden zijn: “Meer te weten komen over bepaalde godsdiensten”, “Over alle godsdiensten iets weten”, “Er achter komen wat een bepaalde godsdienst inhoudt en waarom er zo wordt gedacht” en “Het krijgen van begrip en kennis vergaren over verschillende godsdiensten”. Ook wijzen leerlingen bij vraag 2a op het belang van respect (10 keer genoemd), van anders leren denken (8), van het ontwikkelen van een eigen visie/ levensbeschouwing (5) en van open staan voor de ander (5). De twee klassen verschillen duidelijk van elkaar wanneer het gaat om de vraag wat de leerling moet doen om deze doelen te bereiken; in de antwoorden van de H4-klas komen antwoorden als opletten, aandacht hebben, luisteren, rustig zijn en stil zijn het meest voor (totaal 12 keer), terwijl in de antwoorden van de V5-klas vooral de nadruk wordt gelegd op open staan, ruim denken en discussiëren (totaal 18 keer). Andere leerling-taken die in beide klassen genoemd worden zijn meedoen/ meewerken (totaal van beide klassen 12 keer), nadenken/ meedenken (6), naar anderen luisteren (5) en je verdiepen in de stof (4). Met betrekking tot de factoren die van invloed zijn op hoe de leerling zijn taak uitvoert, wordt in beide klassen vaak de docent als belangrijke factor genoemd (totaal 24 keer). Ook de werkvormen (17), de motivatie en interesse van de leerling (15) en de mate waarin de leerling zich wil inspannen (13) worden door beide klassen als

invloedrijk beschouwd. Opvallend is dat door de V5-leerlingen ook de factor openheid vaak wordt genoemd (12 keer), terwijl slechts een klein aantal havisten (3) deze factor noemt. In de H5-klas wordt daarentegen de factor rust/ orde vaak genoemd (8), terwijl geen van de vwo'ers deze factor noteerde.

In de antwoorden van de leerlingen is de tendens zichtbaar dat de havisten de taak van de leerling meer *passief* opvatten, terwijl V5 de leerling-taak juist meer *actief* ervaart; waar H4 bij 2b vooral rustig zijn, luisteren en opletten als belangrijkste taken noemt, richt V5 zich meer op discussiëren, ruim denken en het zich open stellen van de leerling. Dit hoeft niet te impliceren dat de havisten de leerling-taak als louter passief opvatten; luisteren en opletten kunnen ook actief ingevuld worden en de H5-leerlingen noemen ook taken zoals meedoen/ meewerken, nadenken/ meedenken en je verdiepen in de stof. Toch kan wel gesteld worden dat de geënquêteerde vwo'ers de leerling-taak in grotere mate als actief opvatten, gezien hun nadruk op het open staan, het ruim denken en met name ook het discussiëren. In de antwoorden van beide klassen bleek dat de leerlingen veelal het opdoen van kennis als het belangrijkste doel van de leerling ervaren. Op grond hiervan zou verondersteld kunnen worden dat de leerlingen hun taak vooral als *receptief* ervaren, maar dit is mogelijk slechts ten dele correct. Hoewel de havisten met hun nadruk op rustig zijn, opletten en luisteren inderdaad richting receptiviteit neigen, lijken de vwo'ers de rol van de leerling juist meer als constructief te ervaren; met open staan voor de ander, ruim denken en discussiëren wordt niet zozeer aan het ontvangen van kennis, maar met name aan het zelf opbouwen van kennis gerefereerd. Net als bij het onderscheid tussen actief en passief leren kan uit de gegeven antwoorden niet geconcludeerd worden dat de havisten en de vwo'ers lijnrecht tegenover elkaar staan, maar wel dat tussen de twee klassen verschillende tendensen onderscheiden kunnen worden – H4 neigt in de richting van receptief, V5 in de richting van constructief. Uit de antwoorden van de leerlingen kan geen duidelijk primaat van externe, dan wel *interne controle* gedestilleerd worden. Wel wordt duidelijk dat met name de H4-leerlingen het als een taak van de leerling zien om aandacht te hebben voor de les en oplettend te zijn; dit kan gezien worden als een vorm van zelfcontrole, maar het is ook mogelijk dat de respondenten hierin ook een taak weggelegd zien voor de docent en dat zij dus toch in de richting van externe controle denken. Ook de nadruk op openheid en ruimdenkendheid zoals die in de antwoorden van de vwo'ers naar voren komt zou kunnen wijzen op een beweging in de richting van interne controle; met het vervullen van deze taken kan de leerling pogen te bereiken dat het geleerde geïntegreerd raakt in zijn persoonlijke functioneren. Het doel en de taak van de leerling worden door de geënquêteerde leerlingen als *concreet* ervaren. De genoemde doelen zijn immers concreet van aard en ook de te verrichten handelingen worden concreet omschreven. De doelen van de leerling in de godsdienstles worden door de respondenten duidelijk als *niet-contextgebonden* en *duurzaam* ervaren. Twee antwoorden op vraag 2b springen hierbij in het bijzonder in het oog, waarbij de leerlingen het volgende stellen met betrekking tot hetgeen de leerling moet doen: “Zoveel mogelijk leren van de behandelde stof en dat op een goeie manier *in het dagelijks leven gebruiken*” en “Nadenken over de stof *buiten de les om*” (mijn cursivering). De godsdienstles wordt in deze antwoorden

expliciet verbonden aan contexten buiten de godsdienstles. In andere antwoorden komt ook indirect naar voren dat de respondenten het doel van de leerling niet als contextgebonden zien. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit de opmerking die een respondent onderaan de vragenlijst opschrijft: “Godsdienst wereldwijd is de grootste muur tussen mensen, daarom is begrip zo belangrijk”. De nadruk die de respondenten leggen op het verkrijgen van kennis en begrip kan op deze manier dus als niet-contextgebonden worden uitgelegd. De duurzaamheid van het leren heeft hier ook alles mee te maken; een groot deel van de leerlingen benoemt het belang van begrip, respect, openheid en van het ontwikkelen van een eigen visie/ levensbeschouwing. Doordat zij deze aspecten niet slechts binnen het klaslokaal van toepassing achten maar ook daarbuiten, kunnen deze als “enduring attitudes” beschouwd worden die de leerling ook in de toekomst zal kunnen aanwenden. De *reeds aanwezige ervaringen* worden door de leerlingen ingezet als uitgangspunt. Ook hier is openheid een sleutelbegrip; vanuit het denk- en ervaringskader waar de leerlingen al over beschikken luisteren zij naar anderen – zowel de docent als medeleerlingen – en doen zij nieuwe ervaringen op. De oude ervaringen worden hierbij niet verworpen, maar de respondenten achten het wel van belang dat de leerling zijn eigen ervaringen en standpunten ter discussie durft te stellen. Respondenten schrijven bijvoorbeeld dat de leerling buiten zijn cirkel moet durven komen, de religies vanuit een ander standpunt moet bekijken en ze moet respecteren, zijn eigen visie moet aanscherpen, kritisch over zichzelf en over zijn levensovertuiging moet nadenken, zich open moet durven stellen voor nieuwe informatie over verschillende godsdiensten en zijn verhaal moet durven vertellen in de klas.

Volgens de respondenten wordt de leerling bij het uitvoeren van zijn taak vooral beïnvloed door de docent. Dit hangt mogelijk samen met de nadruk die de respondenten bij 2a leggen op het belang van het vergaren van kennis; het is aannemelijk dat zij verwachten dat deze kennis door de docent overgebracht dient te worden op de leerling. Daarnaast worden de werkvormen, de motivatie/ interesse van de leerling en de mate waarin de leerling zich wil inspannen vaak genoemd als invloedrijke factoren. Dit zou verklaard kunnen worden aan de hand van de kenmerken van de net-generatie zoals Rubens, de Jong en Prozee die omschreven; jongeren anno 2012 zijn snel, ongeduldig en resultaatgericht en hun intrinsieke motivatie wordt vooral geprikkeld wanneer zij een activiteit ‘leuk’ vinden. Het feit dat de V5-leerlingen de factor openheid van de klas vaak noemen, is in lijn met hun nadruk op discussiëren en naar anderen luisteren. De H4-leerlingen noemen daarentegen juist vaak de factor rust/ orde – dit hangt hoogstwaarschijnlijk samen met het belang dat zij hechten aan luisteren, opletten en aandacht hebben voor de les. De factoren docent, werkvormen, openheid en rust/ orde zijn volgens Dewey's theorie externe factoren, terwijl de factoren motivatie en interesse van de leerling en de mate waarin de leerling zich wil inspannen onder de interne factoren geschaard kunnen worden.

De leerlingen zijn dus niet eensgezind in hun ervaringen met betrekking tot de rol van de leerling in de godsdienstles; de V5-klas neigt meer in de richting van actief en constructief, terwijl de H4-klas zich meer in de richting van passief en receptief lijkt te bewegen. In de

antwoorden van de leerlingen zijn aanknopingspunten voor zowel externe als interne controle te vinden, maar interne controle lijkt per saldo de voorkeur te krijgen. De leerlingen ervaren het doel en de taak van de leerling in de godsdienstles als concreet en niet-contextgebonden. De leerling moet volgens de respondenten ernaar streven “enduring attitudes” van begrip, respect en openheid te ontwikkelen. Hierbij fungeren de eigen reeds aanwezige ervaringen als beginpunt, maar deze dienen door de leerling wel ter discussie gesteld te worden.

4.3 Vraag 3, de taak van de docent

4.3.1 De docenten aan het woord

In vraag 3 wordt de respondenten gevraagd naar wat volgens hen het belangrijkste doel is dat door de docent behaald moet worden tijdens de godsdienstles, wat de docent volgens hen moet doen om dit doel te bereiken en welke drie factoren volgens hen invloed hebben op hoe de docent deze taak vervult. Het belangrijkste doel van de docent wordt door de V5-docent omschreven als “Leerling activeren en helpen nieuwe inzichten te ontdekken bij zichzelf en anderen, in het licht van christelijke en andere levensbeschouwingen.” Om dit te bereiken moet de docent “Hart hebben voor leerling, het open gesprek aan willen gaan, kennis van zaken, leerlinggerichtheid uitoefenen”. Factoren die invloed hebben op de uitoefening van deze taak zijn volgens de V5-docent (1) eigen geloof/ levensbeschouwing, (2) een zeker optimisme en (3) het ‘leven’ communiceren vanuit de sacramentaliteit van de werkelijkheid – en die doorzichtig maken tot op God. De H4-docent noemt als belangrijkste doel “De leerling helpen zijn doel te bereiken en daarvoor de voorwaarden creëren”. Wat de docent moet doen om dit te bereiken is “Een veilige omgeving creëren, de leerlingen echt ‘zien’, de leerlingen prikkelen”. Factoren die hierop van invloed zijn volgens de H4-docent: (1) zelf geïnspireerd zijn, (2) veiligheid in de groep en (3) werkdruk. Deze factoren komen dus in wezen overeen met de factoren die op de leerling van invloed zijn, zo merkt de docent zelf op.

Uit de antwoorden van beide docenten blijkt dat zij *interactie* als een belangrijk onderdeel van de rol van de docent ervaren. De interactie tussen leerling en docent komt naar voren wanneer de V5-docent stelt dat de docent het open gesprek moet willen aangaan en wanneer de H4-docent stelt dat de docent de leerling echt moet ‘zien’. De interactie tussen leerlingen onderling komt minder duidelijk naar voren, maar dit aspect is wel zichtbaar in de opmerking van de V5-docent dat leerlingen geholpen moeten worden met het ontdekken van nieuwe inzichten, niet alleen bij zichzelf maar ook bij anderen. Zowel de H4-docent als de V5-docent hecht waarde aan het leerproces als *sociaal proces*, kennisoverdracht lijkt voor hen niet de kerngedachte te zijn. Het doel van de docent wordt immers omschreven met begrippen als de leerling activeren, de leerling helpen nieuwe inzichten te ontdekken, de leerling helpen zijn doel te bereiken en voorwaarden creëren voor de leerling; de docent moet volgens de respondenten vooral betrokken zijn bij de leerling en het gesprek met hem aangaan. Hierbij staat dus ook niet het opleggen van ideeën centraal, maar juist het *verschaffen van omstandigheden*. De H4-

docent benoemt dit letterlijk bij de beantwoording van 3a en ook de V5-docent keert zich nadrukkelijk af van het opleggen van ideeën; het gaat hem er immers om dat de leerling zelf nieuwe inzichten ontdekt en dat de docent het open gesprek aangaat met de leerling. Op basis van de gegeven antwoorden kan niet onomstotelijk vastgesteld worden of de respondenten ervaren dat *de docent boven de leerling* staat of niet. Open gesprekken voeren, hart hebben voor de leerling en de leerling echt 'zien' hoeft niet noodzakelijkerwijs te impliceren dat de docent ook zelf lid is van het sociale groepsproces; een open gesprek kan ook gevoerd worden door twee personen die zich op verschillende sociale posities bevinden en de docent kan ook hart hebben voor de leerling en hem echt 'zien' wanneer hij zelf boven de leerling staat. Het lijkt erop dat zowel de H4-docent als de V5-docent erop aanstuurt dat de leerling *zelf zijn pad mag kiezen*. De docent is echter wel degene die de voorwaarden en de omgeving bepaalt en hij is ook degene die kennis van zaken heeft. Zijn belangrijkste taak wordt door de respondenten echter niet omschreven als de leerling in een bepaalde richting drijven, maar als het activeren en prikkelen van de leerling zodat hij zelf komt tot het ontdekken van nieuwe inzichten en het bereiken van zijn doelen.

De docenten noemen verschillende factoren die volgens hen van invloed zijn op de uitoefening van de docenttaak. De V5-docent noemt uitsluitend interne factoren, namelijk de eigen levensbeschouwing van de docent, zijn mate van optimisme en zijn vaardigheid om bepaalde (religieuze) levenservaringen te communiceren, terwijl de H4-docent ook externe factoren noemt. Naast de eigen inspiratie noemt zij namelijk de veiligheid in de groep en de werkdruk.

De respondenten neigen in hun beantwoording van de vragen met betrekking tot de doelen en taken van de docent dus sterk richting het nieuwe leren: de interactie tussen leerling en docent wordt belangrijk gevonden, in het leerproces wordt meer waarde gehecht aan het sociale aspect dan aan de 'droge' kennisoverdracht, de taak van de docent wordt vooral opgevat als het creëren van voorwaarden en het opleggen van ideeën wordt afgewezen. Uit de gegeven antwoorden komen geen duidelijke opvattingen over de positie van de docent naar voren, maar wel wordt duidelijk dat de leerling binnen de door de docent gecreëerde voorwaarden vrij is om zijn eigen ontdekkingen te doen en in die zin zijn eigen pad te kiezen.

4.3.2 De leerlingen aan het woord

In hun beantwoording van vraag 3a zijn de leerlingen opvallend eensgezind; volgens een grote meerderheid (40 van de 46 leerlingen) bestaat het doel van de docent tijdens de godsdienstles uit het overbrengen van kennis/ informatie – dit is in lijn met de manier waarop de respondenten vraag 1 beantwoordden. De respondenten verwoordden hun antwoorden wel op verschillende manieren, van "Ons wat bijbrengen over godsdiensten" en "Het overbrengen van wat verschillende religies inhouden" tot "De leerlingen een stukje wijzer maken" en "Leerlingen iets nieuws vertellen." Andere doelen die meermaals genoemd worden zijn de stof leuk/ interessant maken (5 keer genoemd), prikkelen/ aansporen (4), de leerling bewust maken/ aan het denken zetten (3) en veiligheid/ openheid creëren (3). Om deze doelen te bereiken zou de docent

volgens de ervaringen van de leerlingen vooral vragen moeten stellen/ de leerling moeten prikkelen (17 keer genoemd), afwisselend en interessant les moeten geven (11), een open/ veilige sfeer creëren (10), stof moeten uitleggen (10), enthousiast/ actief/ gepassioneerd voor de klas moeten staan (10) en interactie/ discussie met de leerlingen moeten hebben (10). Factoren die van invloed zijn op de uitvoering van deze taken zijn volgens de leerlingen de participatie en de motivatie van de leerling (18 keer genoemd), de werkvormen die de docent kiest (15), de inzet/ het enthousiasme van de docent (15), het karakter van de docent (12), de voorbereiding van de docent (11) en de levensbeschouwing van de docent (6).

De leerlingen neigen met hun antwoorden het meest in de richting van *interactie tussen leerling en docent* en in mindere mate in de richting van frontaal doceren. Het uitleggen van de lesstof wordt door een tiental leerlingen wel genoemd in hun antwoord op vraag 3b, maar de andere vaak genoemde antwoorden – het prikkelen van de leerling, het creëren van een open/ veilige sfeer en de interactie/ discussie met leerlingen – bewegen allemaal in de richting van de interactie. Verder noemden de leerlingen nog dat de docent volgens hen enthousiast/ actief/ gepassioneerd voor de klas moet staan en dat de lessen volgens hen afwisselend en interessant dienen te zijn. Deze twee aspecten wijzen niet noodzakelijkerwijs in één van beide richtingen; enthousiaste docenten die hun lessen afwisselend invullen kunnen dit namelijk ten uitvoer brengen in een context van frontaal doceren, maar ook in een context waarin interactie centraal staat. Zoals ook in de eerste twee vragen reeds naar voren kwam, zien de leerlingen *kennisoverdracht* als een belangrijk onderdeel van de godsdienstles. Dit wordt in vraag 3a wederom duidelijk zichtbaar, wanneer een grote meerderheid aangeeft dat het overbrengen van kennis onderdeel is van het belangrijkste doel van de docent tijdens de godsdienstles. Het leren als *sociaal proces* hoeft hierbij echter niet automatisch tenietgedaan te worden, zo blijkt uit de antwoorden op vraag 3b. Hier komt namelijk naar voren dat de leerlingen van de docent verwachten dat hij dit doel nastreeft door onder andere de leerling te prikkelen en te bevragen en zich te begeven in de interactie en de discussie met de leerling. Kennisoverdrachtprocessen en sociale processen hoeven elkaar dus niet uit te sluiten in de ervaringen van de leerlingen. Hoewel de leerlingen de docent duidelijk ervaren als een kennisoverbrenger, betekent dit niet dat hij volgens de opvatting van de leerlingen ook *ideeën oplegt*. Verschillende leerlingen geven aan dat de taak van de docent bestaat uit het overbrengen van kennis en informatie en dat de leerling met behulp hiervan vervolgens zelf zijn visie moet vormgeven. Bekeringsjiver wordt bijvoorbeeld door verschillende leerlingen expliciet afgekeurd: “Niet proberen te bekeren, maar informeren van meerdere godsdiensten”, “De leerlingen een stukje wijzer maken, maar zeker niet door het christelijke geloof door te duwen” en “Het accepteren als een leerling niet gelooft” zijn voorbeelden van opmerkingen die hierop gericht zijn. De taak van de docent bestaat volgens de leerlingen dan ook meer uit het *verschaffen van omstandigheden*; het creëren van een open/ veilige sfeer en het afwisselend vormgeven van de lessen zijn hier voorbeelden van. Net als uit de antwoorden van de docenten wordt ook uit de antwoorden van de leerlingen niet geheel duidelijk hoe zij *de positie van de docent* ervaren. Wat kennis betreft plaatsen zij de docent duidelijk boven de leerling – hij is immers degene die de kennis moet

overbrengen op de leerling – maar de leerlingen doen geen uitspraken over de vraag of de docent zelf lid is van het sociale groepsproces. Sommige opmerkingen, zoals “Zich open te stellen voor meningen van leerlingen” en “Zich toegankelijk opstellen, enthousiast zijn, neutraal zijn, medeleven tonen” lijken te neigen in de richting van de docent als lid van het sociale groepsproces, maar opmerkingen als “Orde houden in de klas en proberen de leerlingen gefocust te houden” en “De klas betrekken in zijn lessen” suggereren juist dat de docent van bovenaf een les ontwerpt waar hij vervolgens de leerlingen in probeert mee te krijgen. Wat betreft de vraag *of de leerling zelf zijn pad kiest* lijkt het antwoord van de leerlingen tweeledig te zijn: de docent reikt de leerling een pad aan wanneer het gaat om kennis, maar vervolgens kiest de leerling zelf een pad wanneer het gaat om het vormgeven van zijn persoonlijke visie. De docent kan hierin wel bijsturen door zich te mengen in discussies, vragen te stellen en nieuwe invalshoeken aan te reiken.

De leerlingen noemen uiteenlopende factoren die volgens hen van invloed zijn op de manier waarop de docent zijn taak vervult, waarbij zowel externe als interne factoren genoemd worden. Allereerst is volgens hen de participatie/ motivatie van de leerling een bepalende invloed, die hier vanuit het oogpunt van de docent – het gaat hier immers om de taak van de docent – als extern aangemerkt kan worden. Ook de gekozen werkvormen vormen een externe factor. De ander veelgenoemde factoren zijn echter allemaal intern: de inzet/ het enthousiasme van de docent, het karakter van de docent, de voorbereiding van de docent en de levensbeschouwing van de docent hebben allen te maken met de innerlijke gesteldheid van de docent en met de ervaringen die hij reeds bezit. De leerlingen hebben zelf dus duidelijk oog voor de interne factoren die voor de docent van invloed kunnen zijn bij de uitoefening van zijn taak.

Uit de antwoorden die de leerlingen gaven op vraag 3 blijkt dat H4 en V5 meer eensgezind zijn in hun opvattingen over de rol van de docent dan zij bij vraag 2 waren over de rol van de leerling. De leerlingen geven namelijk bijna allemaal aan dat kennisoverdracht voor hen een centraal onderdeel is van het doel van de docent. Dit betekent echter niet dat zij ervaren dat frontaal doceren het beste middel is om kennis over te brengen; ze benadrukken juist het belang van interactie, bevraging en discussie. Het leerproces als sociaal proces wordt door de nadruk op kennisoverdracht dus niet automatisch uitgevlakt. Het opleggen van ideeën wordt door de leerlingen niet ervaren als een taak van de docent; de docent verschaft omstandigheden – waarvan kennis een belangrijk onderdeel is – waarna de leerling zelf ideeën kan ontwikkelen. De positie van de docent is hierin niet geheel duidelijk, verschillende opmerkingen wijzen in uiteenlopende richtingen. De leerlingen geven desalniettemin wel duidelijk aan vanaf welk punt zij ervaren dat zij hun eigen pad moeten kiezen; nadat de docent zijn kennis heeft overgebracht, is het aan de leerling om zijn visie te ontwikkelen. Het is vanaf dat moment de taak van de docent om de leerling te blijven prikkelen, bevragen en verrijken.

4.4 Resumé

De uitkomst van de analyse kan als volgt weergegeven worden:

Tabel 2 Beknopte weergave data-analyse

Eigenschappen leerproces volgens literatuur		Leerproces zoals ervaren door respondenten	
<i>'Oud' leren</i>	<i>'Nieuw' leren</i>	<i>Docenten</i>	<i>Leerlingen</i>
Taak van de leerling			
Passief	Actief	Actief	Verdeeldheid; V5 meer actief, H4 meer passief
Receptief	Constructief	Constructief	Verdeeldheid; V5 meer constructief, H4 meer receptief
Externe controle	Interne controle	Tweeledig, zie discussie	Tweeledig, zie discussie
Abstract	Concreet	Concreet	Concreet
Contextgebonden	In vergelijkbare situaties toepasbaar	Verdeeldheid; V5-docent neigt naar contextgebonden, H4-docent duidelijker naar niet-contextgebonden	In vergelijkbare situaties toepasbaar
Leren voor cijfer/ docent	Duurzaam leren	Duurzaam leren	Duurzaam leren
Eigen, onvolwassen ervaringen afleren	Eigen, onvolwassen ervaringen als uitgangspunt	Eigen, onvolwassen ervaringen als uitgangspunt	Eigen, onvolwassen ervaringen als uitgangspunt
Taak van de docent			
Frontaal doceren	Interactie leerling-docent en leerling-leerling	Interactie, vooral leerling-docent maar ook leerling-leerling	Interactie leerling-docent, leerling-leerling in mindere mate genoemd
Kennisoverdracht als kerngedachte	Sociaal proces als kerngedachte	Sociaal proces als kerngedachte	Kennisoverdracht belangrijk, maar ook sociaal proces
Opleggen van ideeën	Verschaffen van omstandigheden	Verschaffen van omstandigheden	Verschaffen van omstandigheden
Docent staat boven leerling	Docent is lid van sociale groepsproces	Onduidelijk; beide richtingen zijn mogelijk	Wat kennis betreft staat docent boven leerling, maar in sociale zin onduidelijk.
Docent zet leerling op een pad	Leerling kiest pad, docent stuurt bij	Leerling kiest pad, docent stuurt bij	Leerling kiest pad, docent stuurt bij (en reikt wel van tevoren kennis aan)

Uit de data-analyse blijkt dat zowel de docenten als de leerlingen op de meerderheid van de geanalyseerde punten dicht bij het nieuwe dan bij het oude leren staan. Met betrekking tot de 'leerling-aspecten' concreet, duurzaam leren en de eigen, onvolwassen ervaringen als uitgangspunt zijn de respondenten eensgezind 'nieuw' georiënteerd, evenals met betrekking tot de 'docent-aspecten' interactie leerling-docent, verschaffen van omstandigheden en leerling kiest pad, docent stuurt bij.

Tussen de ervaringen rond de vraag of de leerling-taak passief of actief en receptief of constructief is, is een opmerkelijk verschil zichtbaar tussen de V5- en de H4-leerlingen. De V5-leerlingen neigen veelal richting actief en constructief, terwijl de H4-leerlingen de leerling-taak meer als passief en receptief ervaren. Gezien de beperkte achtergrondinformatie is het niet mogelijk om een sluitende verklaring hiervoor te geven, maar mogelijke oorzaken voor dit verschil zijn de werkwijze van de docent, de samenstelling van de klas, de groepsdynamiek in de klas en de reeds aanwezige kennis/ ervaringen bij de leerlingen.

De docenten noch de leerlingen doen uitspraken die rechtstreeks in verband gebracht konden worden met het punt van externe/ interne controle. Toch neigen beide groepen respondenten naar interne controle, doordat zij waarde hechten aan de wisselwerking tussen het luisteren en het opdoen van kennis enerzijds en het zich leren uiten en het vormgeven van de eigen levensbeschouwing anderzijds.


Met betrekking tot de contextgebondenheid van het geleerde blijkt uit de antwoorden van de leerlingen en van de H4-docent dat zij het geleerde als niet-contextgebonden ervaren. Het antwoord van de V5-docent op vraag 2a en 2b lijkt op het eerste gezicht te impliceren dat het leren door hem als contextgebonden wordt gepercipieerd, maar uit de rest van zijn antwoorden – zoals zijn antwoord op vraag 1 – blijkt dat hij het uiteindelijke doel opvat als iets wat ook buiten de godsdienstles relevantie heeft. Daarom kan, met deze kanttekening, vastgesteld worden dat zowel de docenten als de leerlingen de leerervaring percipiëren als in vergelijkbare situaties toepasbaar.

Een groot deel van de leerlingen ervaart dat kennisoverdracht een belangrijk aspect is van de godsdienstles en van de taak van de docent; het wordt door hen ervaren als de basis van waaruit de leerling zich verder kan ontwikkelen. Kennisoverdracht sluit leren als sociaal proces echter niet uit in de ervaring van de leerlingen. Zij stellen in hun antwoorden namelijk dat zowel de kennisoverdracht als de inmenging van de docent in de groepsdynamiek van belang is in het leerproces. Deze aspecten van oud en nieuw leren kunnen in de ervaring van leerlingen dus samengaan: een interessant aanknopingspunt voor de discussie in het volgende hoofdstuk.

Opvallend is ten vierde dat de docenten noch de leerlingen duidelijke ervaringen verwoorden met betrekking tot de positie van de docent; dit onderwerp wordt door de respondenten niet vanzelf aangeroerd. De leerlingen stellen de docent wat kennis betreft wel duidelijk boven de leerling en de H4-leerlingen ervaren dat het de docent is die een belangrijke rol speelt in het handhaven van de orde, maar tegelijkertijd bieden de ervaringen van de leerlingen ook redenen om aan te nemen dat zij de docent zien als iemand die zich tussen de leerlingen bevindt.

Tenslotte valt met betrekking tot de factoren die volgens de docenten en de leerlingen van invloed zijn op hun beider taken op dat er steeds een combinatie van externe en interne factoren genoemd wordt: de leerling-taak wordt volgens de respondenten vooral beïnvloed door de externe factoren van veiligheid, (motivatie van) de docent, de werkvormen en de sfeer in de klas (openheid, rust) en door de interne factoren van tijdstip, interesse/ motivatie van de leerling en de mate waarin de leerling zich wil inspannen. Ook onder de factoren die de respondenten noemen als zijnde van invloed op de taak van de docent bevinden zich zowel interne als externe invloeden. Extern zijn de veiligheid in de groep, de werkdruk, de participatie/ motivatie van de leerling en de werkvormen die de docent kiest. Interne factoren zijn de eigen levensbeschouwing van de docent, zijn optimisme, zijn vaardigheden, zijn karakter, zijn inzet en zijn enthousiasme. Hoewel in hoofdstuk 2 de verwachting uitgesproken werd dat in de praktische uitwerking van het leerproces tijdgebonden aspecten teruggevonden zouden kunnen worden – zoals anno 2012 de mobiele telefoons en sociale media – wordt dit in de antwoorden van de respondenten niet zichtbaar. Dergelijke eigentijdse invloeden worden door geen van de respondenten genoemd – in het volgende hoofdstuk zal hier in de discussie nog enige aandacht aan besteed worden.

Na deze analyse blijven dus een aantal aspecten van oud en nieuw leren over, die in de antwoorden van de respondenten diffuus zijn: (1) de contrasterende ervaringen van de V5- en H4-leerlingen met betrekking tot de leerling-taak als respectievelijk actief en constructief of passief en receptief, (2) de ervaringen rond interne/ externe controle, (3) de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot de kerngedachte van het leerproces als bestaande uit zowel kennisoverdracht als leren als sociaal proces, (4) de onduidelijkheid over de positie van de docent en (5) de factoren die volgens de respondenten van invloed zijn op de leerling- en de docent-taak. Deze punten zullen in het volgende hoofdstuk, in de discussie, getoetst worden aan de literatuurstudie.



5. Discussie

Naast de vijf punten die aan het einde van het vorige hoofdstuk naar voren werden gebracht, is het ook noodzakelijk om op deze plaats aandacht te besteden aan eventuele nadelen aan de manier waarop het empirische onderzoek is uitgevoerd en aan manieren waarop verder empirisch onderzoek meer uitsluitend zou kunnen verschaffen.

Uit de analyse blijft allereerst het punt over van de contrasterende ervaringen van de V5- en H4-leerlingen met betrekking tot de leerling-taak; de vwo'ers ervaren deze vooral als actief en constructief, terwijl de havisten opvallend sterk neigen richting passief en receptief. De uitkomsten van het literatuuronderzoek wekten de verwachting dat de leerlingen hun taak vooral als actief zouden ervaren; de jongere anno 2012 werd omschreven als experts in het selecteren van prikkels en als mensen die zoeken naar de persoonlijke relevantie van en de intrinsieke motivatie voor een onderwerp. Wanneer een prikkel niet raakt aan deze notie van relevantie of motivatie, dan is het vrijwel onmogelijk om alsnog het engagement van de jongere op te wekken. Toch lijken de respondenten uit de H4-klas, die hun rol als passief en receptief ervaren, niet ontevreden te zijn over deze ervaring. Ze verwachten immers ook van de docent dat hij vooral de rust en de orde bewaart. Een mogelijke verklaring voor de aanvaarding van deze ervaringen kan zijn dat de respondenten dermate behoefte hebben aan kennis over godsdiensten, dat zij het als positief beoordelen als zij in alle rust de informatie in zich kunnen opnemen die de docent hen aanreikt. Het kan dus zo zijn dat zij eerst een 'kennisbasis' willen ontvangen voordat zij zelf actief en constructief met de stof aan de slag willen gaan.

Verschillende havisten geven immers ook aan dat ze het belangrijk vinden om uiteindelijk een eigen visie te ontwikkelen. Een andere verklaring kan zijn dat de docenten hun lessen anders vormgeven en daardoor een bepaald verwachtingspatroon en een bepaalde norm creëren bij de leerlingen. De manier waarop de docenten het leerproces in de godsdienstles ervaren heeft immers niet overeen te komen met de manier waarop de leerlingen dit ervaren; in de enquête werd dan ook niet de 'objectieve' praktijk gemeten, maar de manier waarop de praktijk *ervaren* wordt. Om het verschil tussen de V5- en de H4-leerlingen beter te kunnen verklaren, zou een observatie van de gang van zaken in beide lessen meer inzicht kunnen bieden.

Ten tweede blijft uit de analyse de kwestie van controle onduidelijk; uit de antwoorden van de leerlingen en de docenten wordt niet duidelijk of de respondenten meer externe of meer interne controle ervaren tijdens de godsdienstles. Zowel de leerlingen als de docenten lijken te neigen naar interne controle, maar de nadruk van de havisten op het belang van stilte en orde kan eigenlijk in twee richtingen uitgelegd worden. De respondenten geven namelijk niet aan onder wiens verantwoordelijkheid deze taak valt; bij 2b geven enkelen aan dat de taak van de leerling bestaat uit stil zijn, maar bij 3b geeft een aantal ook aan dat het de taak van de docent is om orde te houden en de klas rustig te houden. Het contrast tussen externe en interne controle gaat afgezien daarvan bovendien verder dan de mate van rust en orde in de klas. Dewey omschreef interne controle immers als "... a postponement of immediate action, while it

effects internal control of impulse through a union of observation and memory, this union being the heart of reflection.” Vanuit het oogpunt van niet-contextgebonden en duurzaam leren – dat door zowel leerlingen als docenten ervaren wordt – houdt dit ook in dat de leerling leert om vanuit zijn reeds aanwezige kennis en ervaringen prikkels te observeren en te analyseren, om zo directe acties uit te kunnen stellen. Wanneer interne controle in deze duurzame betekenis wordt gebruikt om de antwoorden van de respondenten te analyseren, dan blijkt dat de interne controle juist sterk ervaren wordt door een grote meerderheid. Velen gaven immers aan dat zij waarde hechten aan begrip, perspectiefwisseling, openheid naar de ander, respect, naar de ander luisteren, et cetera. Wanneer controle contextgebonden wordt opgevat geven de ervaringen van de respondenten dus geen duidelijk beeld over het contrast tussen interne en externe controle, maar wanneer controle duurzaam wordt uitgelegd is de interne controle duidelijk aanwezig in de ervaringen van zowel de docenten als de leerlingen.

Ten derde wordt uit de analyse duidelijk dat het leerproces in de ervaringen van de leerlingen zowel kennisoverdracht als een sociaal proces is. Oud en nieuw leren zijn dus geen absolute tegenpolen, zo lijken deze ervaringen aan te tonen. Dewey wees zijn lezers hier ook al op toen hij waarschuwde voor een *Either-Or* denken en ook in de synthese aan het einde van hoofdstuk 2 werd reeds duidelijk dat ‘oud’ en ‘nieuw’ in de context van deze scriptie geen tijdgebonden begrippen zijn en ook geen weergave zijn van hoe het was en hoe het is. De antwoorden van de leerlingen bevestigen dus in wezen een van de uitkomsten van het literatuuronderzoek: ‘oud’ en ‘nieuw’ leren zijn tijdloze fenomenen die niet star en onveranderlijk zijn, maar juist dynamisch en fluïde.

Ten vierde blijkt uit de analyse dat er uit de ervaringen van de respondenten geen duidelijk beeld geconstrueerd kan worden van de positie van de docent; in tabel 1 werd het contrast geschetst tussen ‘docent staat boven leerling’ als kenmerk van het oude leren en ‘docent is lid van het sociale groepsproces’ als kenmerk van het nieuwe leren, maar geen van deze kenmerken komt onbetwist naar voren in de antwoorden van de respondenten. Wat kennis betreft plaatsen de jongeren de docent duidelijk boven de leerling, maar na de kennisoverdracht lijkt de leerling een bepaalde vrijheid te zoeken om een eigen visie te kunnen ontwikkelen. De docent wordt hierbij ervaren als iemand die prikkelt, waar nodig extra kennis aanreikt of vragen beantwoordt, uitdaagt, zelf ook open is, in discussie gaat met de klas, et cetera. Hij zou in die zin gezien kunnen worden als iemand die deelneemt aan het sociale groepsproces, maar toch blijft zijn positie ambigu. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat hedendaagse jongeren minder denken in termen van starre posities en statussen; we zagen bij Boschma en Groen reeds dat het hen niet gaat om ‘automatisch’ respect op basis van leeftijd of positie, maar om respect voor iemands eigen kunnen en authenticiteit. Hieruit zou kunnen worden afgeleid dat het daarom voor de leerling niet relevant is hoe de docent zich precies verhoudt tot de processen in de klas. De lijn van Boschma en Groen volgend, zou namelijk gesteld kunnen worden dat het de leerlingen erom gaat dat elke docent op zijn eigen, authentieke wijze zijn persoonlijke weg zoekt in zijn positionering ten opzichte van de klas. Het gaat er dan niet om of de docent zichzelf boven de klas stelt of juist deelneemt aan het

groepsproces, maar het gaat erom dat hij bij zijn positionering gebruik maakt van zijn persoonlijke, kenmerkende vaardigheden en niet probeert iemand na te bootsen die hij niet is. Geconcludeerd zou kunnen worden dat de onduidelijkheid rond de positie van de docent juist kenmerkend is voor de ervaringswereld van de jongere anno 2012.

Ten vijfde komt uit de analyse de opvallende waarneming naar voren dat geen van de respondenten bij het noemen van factoren die van invloed zijn op de leerling- of de docent-taak refereerde aan eigentijdse factoren zoals mobiele telefoons, internet, sociale media, et cetera. Waar de jongerenonderzoekers in hoofdstuk 2 benadrukten hoe sterk de jongeren anno 2012 zich bewust blootgesteld weten aan prikkels vanuit de verschillende media, blijkt dit in de ervaringen van de respondenten geen voorname rol te spelen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de respondenten de offline school en hun online sociale leven los van elkaar zien. Rubens, de Jong en Prozee brachten dit ook onder de aandacht met betrekking tot het multi-tasks: zodra er “echt geleerd moet worden” zetten de jongeren hun muziek en hun computer uit, zo signaleerden zij. (Rubens et al., 2006, p. 16) Toch blijft het opvallend dat geen van de respondenten de leerervaringen op school beïnvloed ziet door in de broekzak brandende mobieltjes of smekende *tweets*. Misschien zien leerlingen en docenten de school als een aparte wereld, maar dit zou indruisen tegen het idee van leerervaringen als niet-contextgebonden en ook tegen het idee van de wederkerige uitwisseling tussen reeds aanwezige ervaringen en de leerervaringen die op school worden opgedaan. In hun antwoorden lijken de respondenten ook niet op een dergelijke scheiding aan te sturen, maar mogelijk bestaat deze scheiding voor hen enkel en alleen op het gebied van online en offline leven. Een andere mogelijkheid is dat jongeren anno 2012 niet in de grote mate beïnvloed worden door de moderne media als de literatuur in hoofdstuk 2 voorstelde. Aan de hand van de balans die in de antwoorden zichtbaar is tussen het ervaren van interne en externe factoren door zowel docenten als leerlingen kan hoe dan ook gesteld worden dat er volgens Dewey sprake is van een ‘normale’ ervaring. Dewey schreef immers: “It [the word “interaction”] assigns equal rights to both factors in experience – objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions.” (Dewey, 1938, p. 42)

De onduidelijkheden zoals die zojuist besproken werden, zouden verder verklaard kunnen worden wanneer er de mogelijkheid is voor doorvragen. Hoewel de methode van de schriftelijke enquête zeer bruikbaar is voor een verkennend onderzoek zoals dat in deze scriptie wordt nagestreefd, kent deze manier van data verzamelen namelijk ook nadelen. Doordat het niet mogelijk is om door te vragen op de gegeven antwoorden, is het niet mogelijk om verheldering te krijgen over onduidelijke formuleringen of om meer diepgang te bewerkstelligen in de antwoorden. Ook is het niet mogelijk om onderwerpen die door de respondent niet spontaan worden aangeroerd alsnog onder de aandacht te brengen, waardoor punten zoals de controle en de positie van de docent onduidelijk blijven. Dit hoeft overigens niet uitsluitend een nadeel te zijn, want zoals in het bovenstaande naar voren kwam kan het niet aanroeren van een bepaald onderwerp juist ook iets zeggen over de ervaringen van de respondenten.

Toch blijkt bij verschillende punten dat het mogelijk is om de antwoorden in twee richtingen uit te leggen, waarbij de ene richting uitmondt in het oude leren en de andere in het nieuwe leren. Aan de hand van de tendensen die in de beantwoording van de enquêtes zichtbaar zijn, kunnen antwoorden wel in een context geplaatst worden, maar toch zouden diepte-interviews uitsluitend kunnen bieden op de punten waar nu enige onzekerheid over bestaat. Daarbij komt dat het niet alle respondenten alle vragen volledig invullen en dat het aantal respondenten bescheiden is. Wanneer meer docenten geënquêteerd zouden worden kan er bijvoorbeeld een steviger beeld gevormd worden met betrekking tot de ervaringen van de docenten en wanneer er meerdere havo- en vwo-klassen geënquêteerd zouden worden zou er meer inzicht kunnen ontstaan in de wijze waarop de ervaringen op deze niveaus zich tot elkaar verhouden; het is mogelijk dat de verschillen die in deze scriptie naar voren komen tussen H4 en V5 incidenten zijn, maar er kan ook sprake zijn van een algemene tendens. Verder onderzoek zal op dergelijke punten meer inzicht kunnen verschaffen.



6. Conclusie

In deze scriptie werd gezocht naar een antwoord op de vraag hoe leerervaringen tot stand komen in het 'oude' en het 'nieuwe' leren en hoe leerlingen en docenten in de hedendaagse praktijk deze leerervaringen zelf percipiëren. Uit het eerste deel van de literatuurstudie, waarin het gedachtegoed van John Dewey centraal stond, blijkt dat hij het essentieel acht dat de leerling het middelpunt van het leerproces is en dat hij de "freedom of intelligence" krijgt om op basis van zijn reeds aanwezige ervaringen nieuwe leerervaringen op te doen op school. Deze vrijheid is volgens Dewey echter niet onbegrensd; hij hanteert twee criteria – het principe van continuïteit en het principe van interactie – om leerervaringen te toetsen. Uit het tweede deel van het literatuuronderzoek, waarin hedendaagse jongerenonderzoekers en onderwijskundigen aan het woord kwamen, blijkt dat de jongeren anno 2012 experts zijn op het gebied van het selecteren van prikkels en het toepassingsgericht denken. Het paraplubegrip van het nieuwe leren sluit hierop aan, omdat in de onderwijsvormen die hieronder geschaard worden nadrukkelijk aandacht is voor het creëren van de voorwaarden waarbinnen de leerling zelf prikkels kan selecteren op basis van zijn persoonlijke interesses en intrinsieke motivaties.

Het instrumentarium dat aan de hand van de uitkomsten van het literatuuronderzoek opgesteld kon worden, laat zien dat 'oud' en 'nieuw' leren – hoewel fluïde, dynamisch en tijdloos – elk hun eigen kenmerkende eigenschappen hebben. Uit de analyse van de antwoorden op de enquête blijkt dat de respondenten veelal de kenmerken van het nieuwe leren ervaren; ze ervaren de taak van de leerling veelal als actief, constructief, concreet, duurzaam en de eigen, onvolwassen ervaringen van de leerlingen worden als uitgangspunt gezien. Ook de taak van de docent wordt veelal als in het nieuwe leren ervaren; de respondenten ervaren een interactie tussen leerling en docent, ervaren de taak van de docent vooral als het verschaffen van omstandigheden en ze ervaren dat de leerling zijn pad kiest en dat de docent bijstuurt. Toch zijn er ook meerdere punten die niet ontegenzeggelijk in de richting van het nieuwe leren wijzen; de ervaringen van de V5- en H4-leerlingen verschillen op het gebied van de taak van de leerling als respectievelijk actief en constructief dan wel passief en receptief en de antwoorden van zowel de leerlingen als de docenten geven geen uitsluitend rond de vraag naar interne dan wel externe controle. Wel wijzen de antwoorden van de leerlingen duidelijk op het belang van het besef dat oud en nieuw leren geen starre, absolute tegenpolen zijn, maar dynamische velden; de 'oude' kennisoverdracht en het 'nieuwe' leren als sociaal proces vloeien in de ervaringen van de leerlingen samen. Rond de positie van de docent blijven enkele vraagtekens bestaan, maar mogelijkwerwijs zegt dit juist iets over de hedendaagse jongere die wars is van vaststaande posities en statussen. Tenslotte wijst de balans tussen de interne en externe factoren die door de respondenten ervaren worden erop dat er volgens Dewey sprake is van een 'normale ervaring'; de traditionele school moet volgens hem waken voor een te grote aandacht voor externe factoren, terwijl de progressieve school zich juist niet teveel alleen met interne factoren bezig dient te houden. Het blijft echter een

opvallend gegeven dat de nieuwe media door de respondenten niet genoemd worden als invloedrijke factoren – een verklaring voor deze kwestie ligt vooralsnog niet voor het oprapen.

Nader onderzoek is dus noodzakelijk om de zojuist genoemde onduidelijkheden beter te kunnen verklaren. Toch mag hierbij niet aangenomen worden dat er uiteindelijk een ultiem concept van leerervaringen ontwikkeld kan worden; het hegeliaanse, dialectische systeem zoals Dewey dat onderschreef brengt ons tot de vaststelling dat elk eindpunt weer een beginpunt is om tot een hogere waarheid te komen. Dit maakt onderzoek naar de praktijk van het onderwijs echter niet zinloos, maar juist onontbeerlijk. “Education is a process of living,” een dynamisch en sociaal proces dat continu de aandacht behoeft van mensen die zichzelf durven te mengen in het dialectische systeem van “een leven lang leren”.



Bibliografie

- Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein: slimmer, sneller en socialer*. [S.l.]: Pearson Education Benelux.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1956a). The Child and the Curriculum. In Dewey, J., *The Child and the Curriculum and The School and Society* (pp. 3-31). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1956b). The School and Society. In Dewey, J., *The Child and the Curriculum and The School and Society* (pp. 6-159). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1959). My Pedagogic Creed. In Dewey, J., *Dewey on Education: Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin* (pp. 19-32). New York: Columbia University.
- Dworkin, M.S. (1959). A Centennial Review. In Dewey, J., *Dewey on Education: Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin* (pp. 1-18). New York: Columbia University.
- Haenen, J. & Wessels, H. (2005). Het oude en het nieuwe leren. Leerpsychologische aspecten van de vernieuwingen in het onderwijs. In Wientjes, H. & Tuithof, H. (Eds.), *Zij gaan naar school als gaan ze emigreren: Het Nieuwe Leren besproken op het IVLOS* (pp. 24-28). Utrecht: IVLOS.
- Kaldeway, J. (2005). David Kolb: manieren van leren in verschillende disciplines. In Wientjes, H. & Tuithof, H. (Eds.), *Zij gaan naar school als gaan ze emigreren: Het Nieuwe Leren besproken op het IVLOS* (pp. 11-16). Utrecht: IVLOS.
- Knox, T.M. (2012). Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In *Encyclopaedia Britannica*. Geraadpleegd via <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/259378/Georg-Wilhelm-Friedrich-Hegel> (2 mei 2012).
- Oers, B. van (2007). Voorbij het Nieuwe Leren. *Pedagogiek* 27(2): pp. 111-118.
- Praamsma, J.M. (2005). Kantelende kennis – wankelend onderwijs: Over de ideologie van 'het nieuwe leren'. *Beweging, Periodiek orgaan van de Stichting voor Reformatorische Wijsbegeerte* 69(1).
- Prensky, M. (2005). "Engage Me or Enrage Me": What Today's Learners Demand. *Educause Review* 40(5): pp. 60-65.
- Rubens, W., Jong, Y. de & Prozee, G. (2006). *Trendstudie: Nieuwe vormen van onderwijs voor een nieuwe generatie studenten*. Utrecht: IVLOS.
- Simons, R.J. (2005). Paradoxen bij het (nieuwe) leren. In Wientjes, H. & Tuithof, H. (Eds.), *Zij gaan naar school als gaan ze emigreren: Het Nieuwe Leren besproken op het IVLOS* (pp. 5-10). Utrecht: IVLOS.
- Vermunt, J. (2005). Nieuw leren en oude gewoonten in het voortgezet onderwijs. In Wientjes, H. & Tuithof, H. (Eds.), *Zij gaan naar school als gaan ze emigreren: Het Nieuwe Leren besproken op het IVLOS* (pp. 20-23). Utrecht: IVLOS.
- Vermunt, J.D.H.M. (2007). Docent van deze tijd: leren en laten leren. In Schramade, P.W.J. (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 14.14-2.01-14.14-2.22). Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek* 26(1): pp. 14-25.
- Wielenga, G. (1953). *Didactiek en Levensbeschouwing (John Dewey)*. Groningen, Jakarta: J.B. Wolters.

Bijlage 1: Vragenlijst leerling

Vragenlijst leerling

Lees de vragen a.u.b. goed door en beantwoord a.u.b. alle vragen.

1. Wat ervaar jij als het doel van het vak godsdienst?

2a. Wat ervaar jij als het belangrijkste doel dat door de leerling behaald moet worden tijdens de godsdienstles?

2b. Wat ervaar jij als hetgeen de leerling moet doen in de godsdienstles om dit doel te bereiken?

2c. Noem drie factoren die jij ervaart als invloed hebbend op hoe de leerling deze taak vervult.

- 1.
- 2.
- 3.

3a. Wat ervaar jij als belangrijkste doel dat door de docent behaald moet worden tijdens de godsdienstles?

3b. Wat ervaar jij als hetgeen de docent moet doen in de godsdienstles om dit doel te bereiken?

3c. Noem drie factoren die jij ervaart als invloed hebbend op hoe de docent deze taak vervult.

- 1.
- 2.
- 3.

Ruimte voor aanvullingen/ overige opmerkingen:



Bijlage 2: Vragenlijst docent

Vragenlijst docent

Lees de vragen a.u.b. goed door en beantwoord a.u.b. alle vragen.

1. Wat ervaart u als het doel van het vak godsdienst?

2a. Wat ervaart u als het belangrijkste doel dat door de leerling behaald moet worden tijdens de godsdienstles?

2b. Wat ervaart u als hetgeen de leerling moet doen in de godsdienstles om dit doel te bereiken?

2c. Noem drie factoren die u ervaart als invloed hebbend op hoe de leerling deze taak vervult.

1.
2.
3.

3a. Wat ervaart u als belangrijkste doel dat door de docent behaald moet worden tijdens de godsdienstles?

3b. Wat ervaart u als hetgeen de docent moet doen in de godsdienstles om dit doel te bereiken?

3c. Noem drie factoren die u ervaart als invloed hebbend op hoe de docent deze taak vervult.

1.
2.
3.

Ruimte voor aanvullingen/ overige opmerkingen:



Bijlage 3: Resultaten enquêtes

Vraag 1

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Begrip van medemensen, inlevingsvermogen; vorming van de eigen levensbeschouwing; ervaringen opdoen die helpen om open te staan voor het idee dat er een God is</i>
H4-1	Kennis krijgen van verschillende godsdiensten
H4-2	Inzicht te krijgen op de verschillende religies. Om zo meer respect te verzamelen voor andermans geloof
H4-3	Het kennismaken met andere geloven en hier algemene kennis over ontwikkelen
H4-4	Dat je meer weet van de belangrijkste godsdiensten
H4-5	Leerlingen meer inzicht te geven over andere geloven
H4-6	Mensen leren over andere godsdiensten
H4-7	Mensen informatie geven over verschillende stromingen en verschillende onderwerpen uit verschillende godsdiensten
H4-8	Je aan het denken zetten over bepaalde godsdienstige onderwerpen
H4-9	Ons leren over het geloof
H4-10	Ons wat leren over de godsdiensten
H4-11	Om je wat te leren over alle godsdiensten (niet alleen christendom)
H4-12	Om te leren hoe andere godsdiensten zijn en die te respecteren
H4-13	Mensen bewust maken over het geloof
H4-14	Leren over het dagelijks leven (van anderen)
H4-15	Meer dingen te weten komen over bepaalde godsdiensten
H4-16	Om mensen meer aan het denken te zetten
H4-17	Je bewust te maken van andere godsdiensten. En je daar iets over te leren
H4-18	Leren over het geloof, hun gebruiken enzo
H4-19	Verhalen vertellen/ overbrengen
H4-20	De jeugd iets bij te brengen over allerlei godsdiensten, meer dingen te leren over hoe bepaalde religies leven enzo
H4-21	Leren verschillende godsdiensten te begrijpen
H4-22	Iets leren over verschillende godsdiensten zodat je mensen en hun religies beter begrijpt en daardoor ook geen haat tegen andere religies krijgt
H4-23	Mensen kennis leren maken met de ideeën van godsdiensten en andere culturen laten zien
H4-24	Het leren van verschillende religies en het respecteren daarvan

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Leerlingen helpen zich te verwonderen over het leven en open te raken voor het mysterie van het bestaan, het eigen geloof en/ of dat van anderen</i>
V5-1	Inlichting geven over verschillende soorten godsdiensten waarop je je eigen mening kan geven waardoor je een goed beeld van je waarden en normen creëert
V5-2	Het leren openstellen voor andere godsdiensten
V5-3	Ik denk dat het belangrijk is om van de godsdiensten die besproken worden iets te weten zodat je weet wat mensen doen als ze geloven en waarom enz.
V5-4	Dat vraag ik me ook al jaren af.
V5-5	Het brengen van begrip voor verschillende religies, en het ontdekken van je eigen beschouwing in het leven
V5-6	Mensen/ leerlingen leren open te staan voor dingen
V5-7	Andere (godsdiensten) leren begrijpen, jezelf ontdekken
V5-8	Je verdiepen in allemaal verschillende religies
V5-9	Inzicht krijgen in andere godsdiensten en leren waar zij voor staan en hoe zij denken over het leven. Ook is het doel om andere leerlingen beter te leren kennen.
V5-10	Leerlingen de kern van het 'geloven' duidelijk maken, en de verschillende levensbeschouwingen aan bod brengen met hun verschillende manier van kijken
V5-11	Meer te weten te komen over verschillende geloven

V5-12	Je algemene kennis over religie vergroten, zeker niet je bekeren tot het christendom, maar vooral je in het algemeen dingen bijbrengen over godsdienst
V5-13	Meer te weten komen over verschillende godsdiensten om zo je beeld te verbreden en begrip te ontwikkelen
V5-14	De gedachtegangen van andere mensen met andere godsdiensten/ levensbeschouwingen begrijpen en jezelf ontdekken
V5-15	Meer leren over de verschillende godsdiensten en iedereen een eigen visie over godsdienst laten ontwikkelen
V5-16	De leerlingen dingen bij te brengen over verschillende godsdiensten en de leerlingen aan het denken te zetten
V5-17	Je iets bijbrengen van verschillende geloven en je hiermee proberen een bredere kijk te geven
V5-18	Mensen op een andere manier laten kijken in het leven. Verschillende culturen leren kennen
V5-19	Dat je meer leert over godsdiensten die nog vrij onbekend zijn in de Nederlandse cultuur. Je leert ervoor open te staan
V5-20	Dat je iets leert over verschillende levensbeschouwingen
V5-21	Je leert (meer) dingen over andere godsdiensten en je leert wat geloven is
V5-22	In aanraking komen met alle godsdiensten en er wat over te leren

Vraag 2a

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Leren uiten en leren luisteren op het gebied van geloof; begrip van medemensen; je wereld vergroten</i>
H4-1	Het doel van de les behalen
H4-2	Respect voor een ander zijn geloof
H4-3	Zijn kennis over de verschillende geloven uitbreiden en een bepaalde vorm van respect creëren voor mensen die anders lijken dan jij
H4-4	Meer kennis over godsdiensten opdoen
H4-5	Het begrijpen van een godsdienst of je erin gelooft of niet
H4-6	Vooroordelen weghalen en respect krijgen voor een geloof
H4-7	Informatie opdoen. Meer te weten komen over godsdiensten
H4-8	Dat hij/ zij het een beetje begrijpt
H4-9	Alles te weten komen over verschillende godsdiensten
H4-10	De kern van geloven weten
H4-11	Informeren over alle godsdiensten, zodat je later (of eerder) misschien een eigen keus kan maken
H4-12	Kijken hoe andere godsdiensten de feestdagen enz. beleven en die niet gaan uitlachen
H4-13	Meer bewust zijn over geloven
H4-14	Je beter kunnen inleven in verschillende religies
H4-15	Meer te weten komen over bepaalde godsdiensten
H4-16	Meer over andere godsdiensten leren
H4-17	Dat hij/ zij iets geleerd heeft over zijn/ haar godsdienst of een andere godsdienst
H4-18	Gewoon opletten... meedoen
H4-19	Stilte
H4-20	Gewoon meedoen
H4-21	Opletten
H4-22	Over alle godsdiensten iets weten
H4-23	Dat de leerlingen meer af weten van andere religies
H4-24	De religies vanuit een ander standpunt bekijken en ze respecteren

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Bewegen van toeschouwer naar deelnemer</i>
V5-1	Zijn eigen mening opbouwen
V5-2	Er achter komen wat een bepaalde godsdienst inhoudt en waarom er zo wordt gedacht
V5-3	Het een beetje begrijpen van de godsdiensten die besproken worden
V5-4	Anders leren denken
V5-5	Het krijgen van begrip en kennis vergaren over verschillende godsdiensten
V5-6	Open staan
V5-7	Respect voor zichzelf en andere

V5-8	"Respect"/ acceptatie voor (andere) religies
V5-9	Zich open durven stellen voor nieuwe informatie over verschillende godsdiensten en zijn verhaal durven vertellen in de klas
V5-10	Respect op kunnen brengen voor de verschillende geloofsovertuigingen
V5-11	Openstaan voor andermans mening over bepaalde dingen
V5-12	Begrijpen waar het over gaat en openstaan voor andermans verhalen en ideeën
V5-13	Zijn eigen visie aangescherpt, kritisch over zichzelf en zijn levensovertuiging nagedacht
V5-14	Jezelf beter leren kennen, maar ook anderen
V5-15	Mensen die een andere godsdienst hebben leren begrijpen en accepteren en een eigen visie krijgen
V5-16	Nadenken over wat je net geleerd hebt en je misschien laten inspireren
V5-17	Minder dogmatisch denken
V5-18	Verschillende culturen leren kennen ook discussies voeren over de godsdiensten
V5-19	Meer inzicht krijgen. Een niet-gelovige kan misschien zien waarom een ander wel gelooft en andersom ook. Discussiëren over onderwerpen zoals God, leven na de dood, etc... Kan nieuw inzicht brengen
V5-20	Aan het denken worden gezet
V5-21	Meer te weten komen over verschillende godsdiensten en zichzelf daarin vinden
V5-22	Open staan voor andere godsdiensten en deze accepteren

Vraag 2b

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Actief luisteren; durven stof te koppelen aan eigen ervaringen/ kennis; zich uiten</i>
H4-1	Aandacht hebben voor de les
H4-2	Zoveel mogelijk leren van de behandelde stof en dat op een goeie manier in het dagelijks leven gebruiken
H4-3	Gesprekken voeren door verschillende discussiepunten en zo een visie creëren.
H4-4	Uit het boek lezen, daar leer je het meest van
H4-5	Meedoen, nadenken
H4-6	Nadenken over de stof buiten de les om
H4-7	Opletten en meedoen
H4-8	Meedoen en proberen je te verplaatsen in die tijd
H4-9	Opletten en meedoen
H4-10	Opdrachten maken
H4-11	Aandachtig meeluisteren
H4-12	Goed luisteren
H4-13	Ze best doen
H4-14	Nadenken over de besproken stof
H4-15	Héél goed opletten
H4-16	Goed meedoen en het leuk vinden
H4-17	Zich verdiepen in die godsdienst en zich daarvoor openstellen
H4-18	Opletten
H4-19	Stil zijn
H4-20	Er actief bij zitten en meedoen met discussies
H4-21	Rustig zijn
H4-22	Opletten, luisteren
H4-23	Eerlijk zijn/ haar mening geven en respect hebben voor andere levensovertuigingen
H4-24	Zich verdiepen in de verschillende culturen van de religies

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Actief deelnemen aan discussies, presentaties en opdrachten</i>
V5-1	Actieve rol spelen tijdens gesprekken met docent, ook buiten de cirkel durven komen, jezelf kwetsbaar opstellen
V5-2	Ruim denken, actief meedoen met discussies
V5-3	Opletten, nadenken, vragen stellen, zich open stellen
V5-4	Open staan

V5-5	Co-operatief zijn, durven graven in zichzelf
V5-6	Niet te snel zeggen dat iets stom is
V5-7	Meedoen, naar anderen luisteren, en jezelf vragen stellen
V5-8	Bij de les blijven, meedoen, luisteren naar elkaars meningen en standpunten
V5-9	Meedoen aan discussies en zich open stellen
V5-10	Meewerken en jezelf verdiepen in de stof. En ook durven brainstormen
V5-11	Goed luisteren en mee discussiëren
V5-12	Goed meedoen en vooral naar de ander luisteren
V5-13	Open zijn, dingen vertellen en naar anderen luisteren
V5-14	Openstaan en meedoen in de les. Zonder goede leraar geen resultaat
V5-15	Open staan voor visies van anderen
V5-16	Opletten en meedenken
V5-17	Nadenken met de rede
V5-18	Open zijn in de lessen en respect hebben voor de mening van anderen
V5-19	Meedoen. Open staan.
V5-20	Actieve houding aannemen, open staan voor nieuwe dingen
V5-21	Goed opletten en veel nadenken
V5-22	Zich verdiepen in de godsdienst

Vraag 2c

Respondent	Antwoord
Docent	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tijdstip van de dag/ druk van andere vakken, verplichtingen 2. Interesse/ motivatie 3. Veiligheid in de groep
H4-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leraar 2. Lesindeling 3. Vak
H4-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eigen geloof 2. Vriendschappen 3. Je omgeving
H4-3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manier van lesgeven (afwisselend) 2. Docent 3. Onderwerpen
H4-4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rust in de klas 2. De docent 3. Het onderwerp
H4-5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentratie 2. Openheid 3.
H4-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leraar 2. Vak 3. Lesindeling
H4-7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Druk in de klas 2. Oplettendheid 3. Docent
H4-8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klas 2. Tijdstip op de dag 3. Docent
H4-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docent moet goed zijn best doen 2. De leerling moet goed zijn best doen 3. De klas moet meewerken
H4-10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leraar 2. Kwaliteit 3. Boek

H4-11	1. Gedrag 2. Aandacht 3. Oplettendheid
H4-12	1. Goed meedoen 2. Goed opdrachten doen 3.
H4-13	1. Interesse 2. Hoeveel de leerling ervan af weet 3. Hoeveel hij/ zij ermee in contact komt
H4-14	1. Relatie met de docent 2. Thuisituatie 3. Manier van lesgeven
H4-15	1. Of de les leuk en interessant is 2. Of de leraar goed les kan geven 3. Leuke lesmethode
H4-16	1. De wil om mee te doen 2. De uitleg van de leraar 3.
H4-17	1. Hoe hij/ zij zich opstelt 2. Hoe open je staat voor die godsdienst 3. Hoe je meedoet in de les
H4-18	1. Huiswerk 2. Opletten 3. Meedoen
H4-19	1. Nerd 2. Verleggen iemand 3.
H4-20	1. Werkhouding 2. Wat diegene vindt van het vak 3. Mood (blij, humeurig, verveeld, ...)
H4-21	1. Het onderwerp 2. De docent 3. Rust in de klas
H4-22	1. Of de les interessant is 2. Klas 3. Motivatie
H4-23	1. De uitleg van de docent 2. Hoe andere mensen om je heen tegen het vak aankijken 3.
H4-24	1. Wat hij/ zij zelf gelooft 2. Of hij/ zij geïnteresseerd is in dit vak 3. Of hij/ zij bereid is om er veel moeite voor te doen

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	1. <i>Motivatie van de docent</i> 2. <i>Veilige steer in de klas</i> 3. <i>Didactische variatie/ activerende werkvormen</i>
V5-1	1. Oplettendheid/ activiteit in de klas 2. Geen andere leerlingen kwetsen tijdens gesprekken 3. Bewogen durven raken
V5-2	1. Motivatie vanuit leerling 2. Leerling bij les betrekken 3. Discussiëren
V5-3	1. Inzet 2. Concentratie 3. Open zetten
V5-4	1. Docent 2. Open of niet 3. Lesstof

V5-5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het enthousiasme van de leraar 2. De manier waarop de leraar zijn vak geeft (opdrachten of essays?) 3.
V5-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of ze zelf gelovig opgegroeid zijn 2. Hoe rationeel ze zijn 3. Of ze slim zijn
V5-7	<ol style="list-style-type: none"> 1. De sfeer in de klas 2. De aanpak van de docent 3. Eigen inzet (ervoor open staan)
V5-8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enthousiasme van de leerling 2. Interesse van de leerling 3. Motivatie
V5-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Goede leraar 2. Prettige sfeer 3. Goede lesmethode
V5-10	<ol style="list-style-type: none"> 1. De manier van lesgeven van de docent 2. Zijn/ haar geloofsovertuiging 3. Het feit of je voelt of niet dat je vrij bent om te zeggen wat je wilt
V5-11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interessante les 2. Input van de leerlingen 3. Motivatie
V5-12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesse 2. Motivatie 3. Normen en waarden
V5-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. De openheid van de klas 2. De docent die je uitdaagt om open te zijn 3. De mate waarin z'n mening telt
V5-14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leraar 2. Klas 3. Jezelf
V5-15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sfeer in de klas 2. Open staan voor andere dingen 3. Invulling van de les
V5-16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leraar 2. Hoe de leraar de stof overbrengt 3. Interesse van de leerlingen
V5-17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manier waarop er lesgegeven wordt 2. De behandelde stof 3. De manier waarop de leerling hiermee omgaat
V5-18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lesstof --> kunnen de leerlingen hun aandacht erbij houden? 2. Manier van lesgeven 3.
V5-19	<ol style="list-style-type: none"> 1. De leraar 2. De manier waarop je geprikkeld wordt 3. De essays die je schrijft
V5-20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aantrekkelijkheid van de les 2. Instelling 3. Docent
V5-21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aantrekkelijkheid van de les 2. Leraar 3. Uitdagend, prikkelend
V5-22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ergens open voor staan 2. Inzet tonen 3. Mening duidelijk maken

Vraag 3a

Respondent	Antwoord
Docent	<i>De leerling helpen zijn doel te bereiken en daarvoor de voorwaarden creëren.</i>

H4-1	Een leuke, maar leerzame les geven. Niet zo tantoe saaie les
H4-2	Belangrijke factoren van geloof doorgeven aan de leerlingen
H4-3	De leerlingen kennis laten maken met verschillende geloven en de basisleer hiervan
H4-4	Onduidelijkheden uitleggen
H4-5	Het bijbrengen van iets aan de leerlingen
H4-6	Leerlingen dingen leren
H4-7	Alle lesstof zo goed mogelijk overbrengen op de leerlingen
H4-8	Je helpen met dingen die je niet snapt
H4-9	Ons wat leren over het geloof wat we misschien nog niet weten
H4-10	Ons iets leren
H4-11	Het vak interessant maken al vertellend over alle godsdiensten
H4-12	Jongeren meer te laten weten over de verschillende godsdiensten
H4-13	Mensen meer te weten laten komen
H4-14	Leerlingen iets nieuws vertellen
H4-15	De leerlingen meer te weten laten komen over godsdienst
H4-16	De leerlingen iets bijbrengen
H4-17	Dat de docent laat zien dat hij/ zij zich verdiept heeft in die godsdiensten en dat over wil brengen
H4-18	Alles uitleggen op een boeiende manier
H4-19	Open staan voor andere geloven
H4-20	Om iets nieuws te leren, misschien een andere kijk geven op bepaalde dingen
H4-21	Duidelijke uitleg geven
H4-22	Lesstof overbrengen/ uitleggen
H4-23	Goed uitleggen en alle godsdiensten gelijk stellen in de les, dat de één niet beter is dan de ander
H4-24	Het goed overbrengen van de religies, zodat iedereen deze begrijpt

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Leerling activeren en helpen nieuwe inzichten te ontdekken bij zichzelf en anderen, in het licht van christelijke en andere levensbeschouwingen</i>
V5-1	Zorgen dat de leerlingen bewust worden van hun mening over bepaalde onderwerpen en zorgen dat leerlingen niet gekwetst worden
V5-2	Ons wat bijbrengen over godsdiensten en hoe je dit kan toepassen op je eigen leven
V5-3	Het overbrengen van de godsdiensten en met mensen erover te praten
V5-4	Vorm geven aan de lesstof
V5-5	Het overbrengen van wat verschillende religies inhouden en de leerling aansporen in zichzelf te graven
V5-6	Niet proberen te bekeren, maar informeren van meerdere godsdiensten
V5-7	Zijn leerlingen dingen van verschillende kanten laten begrijpen
V5-8	De leerling kennis van verschillende godsdiensten overbrengen
V5-9	Leerlingen op hun gemak laten voelen en leerlingen dingen bijbrengen over het leven en godsdiensten
V5-10	Levensbeschouwingen overbrengen, de leerlingen laten kennismaken
V5-11	De leerlingen wat bijbrengen over verschillende geloven
V5-12	Dat hij de les op een leuke manier geeft, met veel variatie. Alleen uit het boek werken bijvoorbeeld is niet leuk
V5-13	Dat wij ontdekken wie wij zijn en hoe wij over dingen denken. Als daar nog wat godsdienstkennis bij zit, hartstikke mooi toch?
V5-14	De leerlingen helpen zichzelf en anderen beter te leren kennen
V5-15	Leerlingen vertellen over verschillende godsdiensten en aan het denken zetten
V5-16	De leerlingen wat bijbrengen over de verschillende geloven en misschien leerlingen helpen met twijfels over het geloof
V5-17	De leerlingen een stukje wijzer maken, maar zeker niet door het christelijke geloof door te duwen
V5-18	De aandacht van de leerlingen erbij houden en ze hun mening laten vertellen
V5-19	Leerlingen nieuwe dingen leren door hen steeds te prikkelen
V5-20	Iets bijleren aan de leerlingen
V5-21	De leerlingen prikkelen en inspireren
V5-22	Leerlingen in aanraking laten komen en ze helpen de godsdienst te leren kennen

Vraag 3b

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Een veilige omgeving creëren, de leerlingen echt zien, de leerlingen prikkelen</i>
H4-1	Heel veel tijd steken in de les
H4-2	Zoveel mogelijk behandelen en dat op een goeie manier laten overkomen op de leerlingen
H4-3	Op een afwisselende manier lesgeven, leerlingen zelf laten meedenken
H4-4	Vragen beantwoorden
H4-5	De lessen leuk maken
H4-6	Beetje streng zijn, niet te veel
H4-7	Orde houden en de lesstof uitleggen
H4-8	Zo aantrekkelijk mogelijk vertellen
H4-9	Veel informatie geven, voorbereiden
H4-10	Goed zijn best doen
H4-11	Leuk vertellen d.m.v. bijvoorbeeld filmpjes
H4-12	Duidelijk uitleggen
H4-13	Het interessant te maken
H4-14	Vrolijk en actief de lesstof behandelen
H4-15	Een leuke les geven
H4-16	Een leuke en goede uitleg
H4-17	Zich openstellen voor vragen en opmerkingen
H4-18	Enthousiast vertellen
H4-19	
H4-20	Naast de lesstof vragen stellen over bepaalde topics, dieper ingaan op bepaalde onderwerpen
H4-21	De klas rustig houden
H4-22	Goed voorbereiden, interessante dingen vertellen
H4-23	Orde houden en het vak interessant maken met bijv. filmpjes
H4-24	Orde houden in de klas en proberen de leerlingen gefocust te houden

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<i>Hart hebben voor leerling, het open gesprek aan willen gaan, kennis van zaken, leerlinggerichtheid uitoefenen</i>
V5-1	Veel vragen in de klas stellen, wel met respect voor privacy van de leerlingen
V5-2	Veel discussiëren met de leerling zodat hij goed aan het denken wordt gezet
V5-3	Zich open te stellen voor meningen van leerlingen
V5-4	Les geven
V5-5	Veel informatie presenteren, interactie met de klas
V5-6	Dingen van het dagelijks leven over praten
V5-7	Belangrijke gebeurtenissen bespreken (van vroeger en nu) en leerlingen zelf hun verhaal laten doen en ze laten nadenken over hun mening
V5-8	Het enthousiast overbrengen, levendig en niet al te veel uit de boeken
V5-9	Zich toegankelijk opstellen, enthousiast zijn, neutraal zijn, medeleven tonen
V5-10	De klas betrekken in zijn lessen, dus niet enkel theorie
V5-11	Actief voor de klas staan en veel enthousiasme uitstralen
V5-12	Open zijn en goed kunnen vertellen
V5-13	Uitdagen, zelf ook open zijn, discussiëren
V5-14	Zorgen voor een ontspannen en open sfeer en leerlingen aansporen tot nadenken
V5-15	Discussies leiden en informatie geven. Prikkelende vragen stellen
V5-16	Met passie vertellen en het accepteren als een leerling niet gelooft
V5-17	Kritische vragen stellen
V5-18	Actieve lessen geven
V5-19	Om flexibel te zijn. Dingen erbij halen die recent gebeurd zijn en leerlingen om mening vragen. Een godsdienst van alle kanten belichten en niet een geloof opleggen

V5-20	Positief zijn in de les en doorvragen
V5-21	Aparte situaties beschrijven, je uit je comfort zone halen
V5-22	Praten met de klas en ze laten ontdekken hoe zij met een godsdienst verbonden zijn

Vraag 3c

Respondent	Antwoord
Docent	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zelf geïnspireerd zijn 2. Veiligheid in de groep 3. Werkdruk (Eigenlijk hetzelfde als bij de leerlingen)
H4-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filmpjes laten zien 2. Niet te streng zijn 3. Niet te veel huiswerk
H4-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zijn/ haar geloof 2. Omgeving 3. Andere gedachtes van bijv. andere leraren of misschien zelfs leerlingen
H4-3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatie docent-klas 2. Voorbereiding op het te behandelen onderwerp 3. Medewerking van de leerlingen
H4-4	<ol style="list-style-type: none"> 1. De klas 2. De stof 3. Of leerlingen vragen hebben
H4-5	<ol style="list-style-type: none"> 1. De klas 2. Manier waarop hij lesgeeft 3.
H4-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Een goede planner maken 2. 3.
H4-7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Drukte in de klas 2. Oplettendheid van de leerlingen 3. Manier van lesstof uitleggen
H4-8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klas 2. Tijdstip van de dag 3. Hoe ze de stof uitlegt
H4-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. De klas moet meewerken 2. Ze moet de les voorbereiden 3. Ze moet er alles van weten
H4-10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen 2. Kwaliteit 3. Boek
H4-11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leuk vertellen 2. Sympathiek 3. Respectvol
H4-12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Goed spreken 2. Respect hebben tegenover leerlingen 3.
H4-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoeveel hij/ zij er vanaf weet 2. Of het goed over wordt gebracht 3. Dat het niet gaat vervelen
H4-14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gedrag van de klas 2. Eigen inbreng over het onderwerp 3. Afwisseling
H4-15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of de leerlingen goed opletten 2. De leraar moet duidelijk overkomen 3. Zelf genoeg over het onderwerp weten
H4-16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controle over de leerlingen 2. Type uitleg 3.

H4-17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe de docent voor de klas staat 2. Hoe de docent het vertelt 3. Hoe de docent het kan overbrengen
H4-18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Met nieuwe manier van uitleggen komen 2. Op een leuke enthousiaste manier vertellen 3. Vragen goed beantwoorden
H4-19	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
H4-20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ligt eraan hoe die docent zich voelt 2. Geïnteresseerd is in het bepaalde onderwerp 3.
H4-21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het onderwerp 2. De klas 3.
H4-22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe de klas is 2. Motivatie 3. Salaris
H4-23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of de klas meewerkt of niet 2. Of diegene zelf gelooft 3.
H4-24	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of de leerlingen rustig/ onrustig zijn 2. Of de les goed voorbereid is 3. Of de docent in een goede/ slechte bui is

Respondent	Antwoord
<i>Docent</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Eigen geloof/ levensbeschouwing</i> 2. <i>Een zeker optimisme</i> 3. <i>Het "leven" en communiceren vanuit de sacramentaliteit van de werkelijkheid - en die doorzichtig maken tot op God</i>
V5-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respect voor leerlingen 2. Vermogen om diepe vragen te stellen 3.
V5-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het actief meedoen van de leerling 2. Motivatie van leerlingen 3.
V5-3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inzet 2. Zelf weten waar hij/ zij over praat 3. Open zetten
V5-4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen 2. Lesstof 3. Praatkunsten
V5-5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Co-operatie van de leerlingen 2. Voorbereiding van de docent voor de les 3.
V5-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of hij er plezier in heeft 2. Of hij zelf gelooft 3. Of hij open staat voor nieuwe dingen
V5-7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoe actief hij les geeft (hoe belangrijk hij het vindt) 2. Hoe belangrijk hij zijn eigen mening vindt 3. De manier waarop hij zijn leerlingen probeert te bereiken
V5-8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enthousiasme 2. Kennis van veel godsdiensten 3. Veel de klas erbij betrekken
V5-9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enthousiaste leerlingen 2. Zelfverzekerd zijn 3. Goede lesmethode
V5-10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Of de klas meedoet aan discussies of zich stil houdt 2. Het feit of hij openstaat voor de kijk van de leerling 3. Zijn eigen kijk op het leven

V5-11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instelling leerlingen 2. Hoe situaties in het dagelijks leven van de leraar verlopen 3. Motivatie docent
V5-12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zelfverzekerd 2. Uitstraling 3. Motivatie van de docent zelf
V5-13	<ol style="list-style-type: none"> 1. De klas 2. Zijn geduld 3. Voorbereiding
V5-14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Klas 2. Staat de leraar zelf wel open? 3. Is hij motiverend genoeg?
V5-15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participatie van de klas 2. Motivatie van de docent 3. Afwisseling van lessen
V5-16	<ol style="list-style-type: none"> 1. De stof 2. De interesse van de leerlingen 3. Verschillende lessen, niet telkens hetzelfde
V5-17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zijn kennis 2. Zijn werkelijke doel 3. Zijn daadkrachtigheid
V5-18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enthousiast les geven 2. 3.
V5-19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enthousiasme 2. 3.
V5-20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen 2. Openheid 3. Geloof van de school
V5-21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Karakter 2. Openheid van de klas 3. Eigen mening
V5-22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hij moet weten wat hij wil bereiken in een les 2. Zijn enthousiasme naar de klas 3. Geduld

Aanvullingen/ overige opmerkingen

Respondent	Antwoord
V5-7	Godsdienst wereldwijd is de grootste muur tussen mensen, daarom is begrip zo belangrijk

