

Ten derde, er zijn factoren duidelijk geworden in relatie tot de didactische en pedagogische vaardigheid en ook de verantwoordelijkheid voor de eigen groei. Op die manier wordt de vraag opgeworpen naar de vaardigheid tot het realiseren van een ordelijke en plezierige werksfeer. Is deze in alle ingebrachte lesmomenten verondersteld of speelt zij geen doorslaggevende rol? Dit zou ook aanleiding kunnen vormen tot verder onderzoek.

Ten vierde, deze factoren zijn vastgesteld en op noemer gebracht op grond van de praktijk van lessen GL. Daarmee dient zich de vraag aan of en in hoeverre deze factoren en daaruit voortvloeiende aanbevelingen ook van toepassing zijn op andere vakken. Hier zou verder onderzoek naar gedaan dienen te worden.

Dit gezegd hebbende, wil ik nu komen tot het formuleren van een aantal eindproducten op basis van de veredelde grondstoffen (factoren voor succes). Ik kom tot de volgende aanbevelingen voor de alledaagse praktijk van docenten godsdienst.

- *Voedt de ziel!* Zorg dat je zelf een open en verwachtende houding aanneemt naar jouw leerlingen toe. Laat je door hen verrassen en voeden. Zoek naar leervormen, waarin je de kaders duidelijk kunt scheppen. Leervormen, waardoor er open ruimte ontstaat die de leerlingen uitdaagt zichzelf daarin te uiten. Ze kunnen zich uiten door bijvoorbeeld het inbrengen van eigen ervaringen, een eigen interpretatie van een brontekst geven e.d.
- *Verdiep de relatie!* Wat nog voorafgaat aan mogelijk te stellen leerdoelen is de relatie die je hebt met je leerlingen. Geef in de (soms kolkende) stroom van gebeurtenissen altijd voorrang aan datgene wat de relatie verdiept of opbouwt. Geef jezelf bloot. Zoek naar momenten en manieren om jezelf in te brengen (gedoseerd). Vraag jezelf bij de voorbereiding van een bepaald thema consequent af hoe jij daar instaat of mee omgaat, of welke vragen of moeiten het bij jou oproept. Zoek jezelf in je eigen kwetsbaarheid!
- *Wijk eens af van het gangbare!* De kracht van deze aanbeveling is dat die vraagt om kritische reflectie op de routine die je als docent hebt ontwikkeld. Het vraagt om en leidt tot het doorgronden van je eigen onderwijspraktijk. Vervolgens daagt het je vooral ook uit om eens iets totaal anders te bedenken en doen. Let wel, het gaat om een uitzondering, niet om een dwingende nieuwe regel. Zo zijn er situaties voorstelbaar, waarin niet alleen je leerlingen, maar ook jij uit je comfort zone raakt.

Ben van Veen

steeds weer bevochten dient te worden op de modus van routine en het terugvallen op ervaring en professionaliteit. Deze factor kwam duidelijk aan het licht bij een voorbeeld, waarin het ging om een klassengesprek n.a.v. een zelfmoord door een ouder van een leerling. Durf je die ingrijpende gebeurtenis ook in verband te brengen met de eigen existentie –je eigen plaats voor God, je eigen ik? Het gelijkwaardig in een thema of ervaring staan. De eerder genoemde nieuwsgierigheid speelt in deze categorie ook een rol: Stel je oprecht vertrouwen in je leerlingen dat ze iets te melden hebben voor jou? Ook deze categorie kan ondergebracht worden bij het pedagogisch perspectief.

Ter afsluiting wil ik hier tot een samenvatting komen van het voorgaande. De veredeling van de ruwe data leiden tot de volgende vijf categorieën. Dit zijn de in dit onderzoek gezochte factoren voor succes op grond van de analyse van de door vijf collega-docenten GL ingebrachte lesmomenten die voor hen als geslaagd gelden:

- (1) Leerlingen werken met bronteksten (didactische factor)
- (2) Eigen ervaringen worden aangesproken (didactische factor)
- (3) Leerlingen uit comfort zone halen (didactische factor)
- (4) Nieuwsgierigheid van docent naar leerlingen (pedagogische factor/eigen groei-factor)
- (5) Relatie tussen docent en leerlingen (pedagogische factor)

Conclusies: Eindproducten

Zoals hiervoor gezegd, de verwoording van de gevonden categorieën zijn de factoren voor succes waar we naar opzoek waren. Op grond hiervan kan nagedacht worden over mogelijke aanbevelingen voor de praktijk. Voorafgaand aan mogelijke aanbevelingen met het oog op de praktijk van godsdienstonderwijs, is het eerst belangrijk om een aantal conclusies te trekken met het oog op de gevonden factoren voor succes.

Ten eerste, de ingebrachte en geanalyseerde succesvolle lesmomenten maken duidelijk dat factoren niet geïsoleerd bestaan. Factoren voor succes grijpen in elkaar. Zoals een als succesvol ervaren lesmoment ook altijd als een complex van factoren bestaat. Daarmee kunnen de factoren ook niet op een simpele of mechanische manier worden toegepast.

Ten tweede, hiermee in verband staand, er is een kwalitatief verschil te maken tussen de gevonden factoren voor succes. Er zijn enerzijds didactische en anderzijds pedagogische factoren. Didactische factoren liggen op een ander niveau dan pedagogische factoren. Factor 1 en 2 kunnen gekozen worden als leervorm of leerdoel bij de voorbereiding van de les. Factor 4 en 5 staan in verband met de (innerlijke) houding van de docent jegens zijn of haar leerlingen en zichzelf. Als het gaat om de wisselwerking tussen beide type factoren, zou hier apart onderzoek naar gedaan dienen te worden.

zij deze ontmoeting hadden ervaren. Het leidt tot een ander soort contact en sfeer in de groep. Hierbij hoort ook het voorbeeld, waarin er in een les naar aanleiding van een Powerpointpresentatie vragen opkomen en de monoloog van de docent tot een dialoog met de leerlingen wordt.

Didactisch gesproken kan deze factor thuisgebracht worden als een leerdoel of -middel, afhankelijk van de gekozen insteek voor de les.

3) Vervolgens is er een categorie van ervaringen die er mee te maken heeft dat *leerlingen uit hun comfort zone* worden gehaald c.q. dat de les qua *invulling compleet afwijkt* van andere lessen. In een voorbeeld was er sprake dat de les in een andere ruimte plaatsvond, waardoor de leerlingen als groep op een andere manier zaten. Er was daarbij sprake van een ontmoeting met een ervaringsdeskundige. Iemand vertelde over haar ervaringen met een bepaald thema. Er konden vragen gesteld worden. Er was contact. Op een heel andere manier geldt dit ook voor een voorbeeld, waarin leerlingen in groepen aan het werk werden gezet voor een zogenaamde grote opdracht. Dit week sterk af van wat de leerlingen gewend waren. Didactisch zit deze factor op de grens van leervorm en -middel.

4) Een andere belangrijke en steeds weer terugkerende categorie is die van *nieuwsgierigheid van de docent naar leerlingen*. Hier hoort het voorbeeld bij van het laten werken door de leerlingen met de brontekst, het boek Jona uit de Bijbel. Na zichzelf in de exegetische literatuur verdiept te hebben en de kaders van de opdracht voor de leerlingen aangebracht te hebben was de docent nieuwsgierig naar wat er uit zou komen. Hetzelfde geldt voor het voorbeeld over de levensvragen. Hierbij was de docent nieuwsgierig wat leerlingen zouden inbrengen en hoe men op elkaar zou reageren. Het gaat hier steeds weer om situaties, waarin de docent de kaders schept maar vervolgens niet weet en niet kan weten op voorhand hoe de ruimte, die daardoor ontstaat, wordt ingevuld. Zo is er het voorbeeld van de docent die vraagt naar de manier waarop de leerlingen de ontmoeting met de ervaringsdeskundige hebben beleefd. De docent kan leren van, verrast en geïnspireerd worden door zijn of haar leerlingen. In dit geval is er geen sprake van een didactische maar van een pedagogische factor of een factor met het oog op de persoonlijke ontwikkeling van de docent: het gaat om de innerlijke houding van de docent jegens zijn leerlingen. Anders gezegd, is er sprake van een verwachtingsvol leerling-beeld van de docent.

5) Een andere belangrijke factor vloeit voort uit de vorige, het gaat dan om *de relatie tussen docent en leerlingen*. Hier hoort het vaker terugkerende woord vertrouwen bij. Als het gaat om het delen van levensvragen, dan is er vertrouwen nodig van leerlingen naar de docent. Kan hij ervoor garant staan, dat als ik me kwetsbaar opstel niemand mij ook kan kwetsen? Het gaat hierbij om het inzicht, dat het belangrijk is en een steeds terugkerende uitdaging dat de docent zich ook naar leerlingen toe kwetsbaar durft op te stellen. Dit is een houding, die als het ware

(categoriseren) te worden. Zoals zal blijken leidde daarbij het proces van veredelen (categoriseren) als vanzelf tot een uiteindelijke en overkoepelende formulering van de factoren voor succes. De veredelde grondstoffen werden uiteindelijk verwerkt tot eindproducten (aanbevelingen).

Data zuiveren van bijproducten

Zoals gezegd, ten eerste zijn de data gezuiverd. Tussen de gedachten en inzichten die op het whiteboard verwoord stonden, zaten veel aspecten van de situatie die niet in lijn zijn met de vraagstelling in dit onderzoek naar factoren. Deze inzichten konden niet tot een aanbeveling aan docenten leiden. Bijvoorbeeld, als leerlingen op een bepaald moment enthousiast zijn, dan is dit een voor dit onderzoek niet relevant bijproduct. Hetzelfde geldt voor observaties dat er iets gebeurt of ontstaat onder leerlingen. Het gaat hier niet om een factor voor maar om een indicator van succes. Op deze manier zijn allerlei bijproducten uit de ruwe data verwijderd.

Data veredelen tot bruikbare grondstof

Ten tweede dienden de ruwe grondstoffen gecategoriseerd te worden: in hoeverre kunnen er overeenkomsten gevonden worden tussen de beschrijvingen van de geanalyseerde succesvolle lesmomenten (zoals neergeschreven op het whiteboard)? Hieronder volgen de categorieën die mijn analyse van de ruwe data opleveren:

- 1) Er is de categorie dat *leerlingen werken met bronteksten*. Het gaat hier om een factor die didactisch geïdentificeerd kan worden als leervorm. Er waren meerdere voorbeelden, waarin het werken met bronteksten een belangrijk aspect vormde. Doorslaggevend was daarbij dat leerlingen zelf aan het werk werden gezet met, in dit geval, Bijbelteksten. De leraar had de kaders gecreëerd, waarbinnen de leerlingen zich veilig en uitgedaagd voelden om hun eigen verhaal bij en door de tekst te vertellen. Het ging om een eigen exegeese van het boek Jona. In een ander voorbeeld ging het om het bestuderen van teksten bij de Joodse feesten. De uitkomsten verrasten de docenten in kwestie. Ook het voorlezen van een Bijbelverhaal leidde al bij een voorbeeld tot geanimeerd gesprek.
- 2) Zo is er ook een categorie waarin *de eigen ervaringen van de leerlingen worden aangesproken*. Dit kwam tot uitdrukking in een voorbeeld over een klassengesprek naar aanleiding van een zelfmoord door een ouder van een leerling. In een ander voorbeeld werd het opschrijven door leerlingen van twee eigen levensvragen in een schrift, dat de klas doorging, genoemd. Dit helder krijgen, opschrijven en dus ook delen met de klas van jouw persoonlijke levensvragen is een manier waarop er ruimte ontstaat voor leerlingen. In deze categorie kan ook een voorbeeld worden ondergebracht om de leerlingen, nadat zij een ervaringsdeskundige hadden ontmoet, te vragen naar de manier waarop

het concrete lesmoment voor jou, welke doelen en/of subdoelen werden er voor jou op dat moment gerealiseerd?

Het doel van deze factorenlijst was drieledig. Ten eerste konden de collega's door middel van de lijst een brede schakering van mogelijke aspecten met het oog op de gekozen lesmomenten doorlopen. Op deze manier konden ze mogelijk nog een nieuw perspectief op hun lessen innemen. Ten tweede werden ze nu instaat gesteld om hun eerdere gedachten en inzichten aan papier toe te vertrouwen. Op die manier werden ze gedwongen tot verdere precisering en verheldering van hun formuleringen. Ten derde zouden op deze manier data beschikbaar komen voor het onderzoek.

Fase 4: Sharing

De vierde en laatste fase was het delen van de al gemaakte verwerkingslagen, in de eerste drie fasen, in de groep. Na een korte beschrijving van het succesvolle lesmoment, lichtten de collega's toe welke concreet te benoemen factoren zij tot dan toe hadden verzameld, die de situatie van het succesvolle lesmoment hadden geconstitueerd. Het delen c.q. de formuleringen, werden op het whiteboard geschreven. Het opschrijven diende meerdere doelen. Ten eerste kon de groep zo participeren in het ontwaren van patronen en ontwarren van complexen van factoren in de geanalyseerde lesmomenten. Ten tweede werd een tweede verwerkingslag gemaakt en vastgelegd voor verder onderzoek.

Fase 5: Verwerking en membercheck

De data heb ik verwerkt en mogelijke conclusies getrokken. Deze heb ik vervolgens in een later stadium aan mijn collega's voorgelegd. Ik heb voor hen een stuk opgesteld, waarin ik mijn werkwijze met betrekking tot en categorisering van de data heb beschreven. Ik heb hen hierbij twee vragen gesteld. Herkennen zij enerzijds de beschrijving van de bijeenkomst en de uitwerking van het programma? Vonden zij anderzijds de conclusies die voortvloeiden uit mijn analyse ook passend en logisch? Op beide antwoorden kregen ik een positief antwoord. Daarbij heb ik gemaakte opmerkingen in mijn verdere verwerking opgenomen, zoals ook die van mijn mentor.

Analyse: Het veredelen van ruwe grondstoffen

Voor de uiteindelijk analyse heb ik mij gericht op de data die horen bij de laatste verwerkingsronde zoals hierboven beschreven (fase 4). De data waren hierbij als de ruwe grondstoffen. De analyse kan dan gezien worden als een veredeling hiervan. Deze veredeling dient, op haar beurt, de realisatie van eindproducten. Er zijn drie verwerkingsfasen doorlopen met de eigen verwoordingen van de collega-docenten (data). Deze dienden eerst -om in het beeld te blijven- gezuiverd te worden van bijproducten. Vervolgens dienden de data -in hetzelfde beeld- veredeld

extra informatie heb ik nodig om als buitenstaander een beter beeld bij die lesmomenten te krijgen? Degene die luisterde diende hier aantekeningen van te maken. Nadat de ander klaar was met vertellen, stelde degene die geluisterd had zijn of haar vragen bij de collage, deed verslag aan de hand van de gemaakte aantekeningen van de ontwaarde factoren. Hierop kon degene die verteld had dan weer reageren door aan te geven wat het wel/niet herkende in de analyse en welke aanvullingen hij of zij zou willen geven als het gaat om belangrijke en minder belangrijke factoren van het in de collage verbeeldde lesmoment. Het doel van deze tweede fase was om de eigen formulering en inventarisatie van factoren van de eerste fase te verdiepen en verbreden. De eerste en tweede fase werkten toe naar de daaropvolgende fase, waarin het herinneren, vertellen en bespreken als data verzameld zouden gaan worden.

Fase 3: Factorenlijst

Voor deze derde verwerkingsfase had ik een factorenlijst opgesteld. Ik heb deze lijst opgesteld op grond van de verschillende competenties van de docent die verband houden met een mogelijk concreet lesmoment. Het doel van deze lijst was om zo veel mogelijk aspecten van een concreet lesmoment aan te dragen. Daarbij is het dilemma dat ik als onderzoeker de deelnemende docenten niet (onbewust) wil sturen en bepalen in hun verwerking en verwoording van de ingebrachte lesmomenten. Om die reden heb ik de vragen op de factorenlijst zo algemeen mogelijk gehouden.

De lijst was als volgt opgedeeld. Er waren vragen die gericht waren op een analyse van de directe context: kun je beschrijven wat er gebeurde/wat je deed?. In deze analyse kwamen vragen voor vanuit didactisch perspectief, zoals die naar leerdoelen, -inhouden, -vormen en middelen. Er waren bij de analyse van de directe context ook vragen vanuit pedagogisch perspectief, zoals die naar de relatie van leraar en leerlingen op dat moment, de voorgeschiedenis met de betreffende klas, specifieke punten van aandacht of zorg in relatie tot die klas.

In een tweede deel stonden er vragen met het oog op een analyse van de indirecte context: wat waren factoren die niet direct door jou bepaald zijn? In dit deel kwamen vragen voor naar het type onderwijs (Mavo/Havo/Atheneum/Gymnasium), jaargang en grote van de groep, het aantal voorafgaande contactmomenten, typering van de groep, welk uur van de dag, of er een actuele aanleiding was in die les vanuit wereld-, landelijk- of plaatselijk nieuws of een gebeurtenis in de groep zelf, maar ook hoe je zelf 'in je vel stak' op dat moment. Het laatste blok vragen vroeg naar de definitie van succes: wat is het doel voor jou van dit concrete lesmoment? Met vragen als, wat gebeurde er met de leerlingen –volgens jou, wat gebeurde er met jou als leraar, wat is de waarde van

uit voort te komen. Het gaat mij in dit onderzoek primair om het ontwaren van herkenbare factoren die deze als succesvol ervaren lesmomenten bepalen en verbinden. De definitie van factor is in dit geval: Concrete en aanwijsbare aspecten of elementen in de oneindig complexe werkelijkheid van het lesmoment dat als zodanig vanuit de beleving van de docent wordt ingebracht en gereconstrueerd. Dit kan bij wijze van spreke variëren van de werkvorm tot de temperatuur in het lokaal en van een spontaan klassengesprek naar aanleiding van een triviale aanleiding tot aan de opstelling in de klas.

Methode: Van collage via sharing naar membercheck

Alle leden van de vakgroep godsdienst aan het Corderius College waren bereid om aan mijn onderzoek mee te werken. Over de manier waarop ik mijn data zou verzamelen heb ik gesprek gehad met mijn mentor en de vakdidacticus GL van het COLUU, dhr. Ari de Heer en Taco Visser. Ik heb op grond van deze voorbereidende gesprekken ervoor gekozen om de collega's te vragen samen te komen. Ik heb voor deze bijeenkomst een programma ontworpen. Deze aanpak heb ik vervolgens weer doorgesproken met mijn mentor. De aanpak zou beslissend zijn voor het verwerven van de data. De aanpak is uiteindelijk de volgende geweest. Ter voorbereiding heb ik mijn collega's gevraagd om zich twee lessen of lesmomenten te herinneren, die zij als succesvol beschouwden. Teneinde het begrip succes niet op voorhand in te perken, heb ik aangegeven dat het mocht gaan om uitzonderlijke momenten (*success stories*), maar ook om reguliere situaties waar men tevreden over was. Het was vooral belangrijk dat zij zich deze momenten concreet voor de geest konden halen. Die middag heb ik ze als volgt aan het werk gezet.

Fase 1: Collages maken

Ik wilde hen om te beginnen instaat stellen om goed in te kunnen dalen in hun herinneringen van de twee lesmomenten. Als opening heb ik ze daarom voor zichzelf collages laten maken. Ze dienden opzoek te gaan naar beelden die aspecten van de twee lesmomenten weergaven. Omdat het om inductief onderzoek gaat, was het doel van deze opdracht dat ze vanuit hun eigen beleving en herinnering tot een eerste analyse en authentieke verwoording konden komen. Ik gaf hierbij op voorhand zo min mogelijk aanwijzingen. Op deze manier zou de kans zo klein mogelijk zijn dat de collega's onbewust gestuurd zouden worden in hun reconstructie van het moment.

Fase 2: In duo's bespreken

Na deze fase heb ik hen gevraagd om de collages in duo's te bespreken. Het was hierbij de opdracht om naar het verhaal van de ander bij de collages te luisteren met de vraag in het achterhoofd: welke didactische, maar ook andere factoren ontwaar ik in deze beschrijving? En: welke

Op zoek naar factoren voor succes

Analyse van de praktijk: vijf docenten GL over voor hen geslaagde lesmomenten

Een goede godsdienstles geven: Hoe doe je dat?

Na 9 jaar als predikant in de Protestantse Kerk in Nederland te hebben gewerkt, heb ik de overgang gemaakt naar het onderwijs. Ik geef, naast klassieke talen, godsdienstles op het Corderius College in Amersfoort. Uit de kabbelende routine van het predikantschap vond ik mezelf ineens terug in de kolkende stromen van een klaslokaal vol kinderen die daar voor godsdienstles zaten. Op deze manier kwam als vanzelf de vraag op: Hoe doe je dit? De opleiding voor mijn eerstegraads bevoegdheid Godsdienst/Levensbeschouwing aan het COLUU en het directe contact met collega's is in dit opzicht belangrijk voor mij geweest. Ik was en ben nieuwsgierig naar hoe ik het ambacht van het lesgeven kan verwerven. In de rol van leraar vind ik mezelf terug in de situatie van leerling. Op deze manier is de vraagstelling voor mijn praktijk gerichte onderzoek (PGO) geboren: zicht krijgen op cruciale factoren die ertoe bijdragen dat collega-docenten GL slagen in het doel dat ze met hun lessen nastreven.

Vraagstelling: Een complex van factoren ontwarren

Sinds ik op school werk, heb ik veel inspiratie opgedaan in de omgang met collega's. Ze laten zich lezen als teksten met een eigen visie en benadering op onderwijs. Om die reden wilde ik voor mijn PGO vanuit de praktijk te werk gaan. In mijn zoektocht naar factoren voor succes zou door een inductieve benadering de eigenheid van de individuele collega in zijn of haar benadering het beste gewaarborgd en gebruikt kunnen worden. Het uitgangspunt voor mijn onderzoek wordt dan ook gevormd door concrete lesmomenten die door collega-docenten ingebracht zijn en door hen als succesvol zijn ervaren. Door deze voorbeelden wil ik zicht krijgen op het complex van factoren dat de situatie van een voor hen succesvolle godsdienstles vormt. De vraagstelling heb ik dan ook als volgt geformuleerd: *Welke factoren voor succes kunnen worden gevonden op grond van de analyse van door vijf collega-docenten GL ingebrachte lesmomenten die zij als succesvol ervaren?* Vanwege mijn persoonlijke behoefte tot vorming, wil ik het vinden van mogelijke factoren verbinden met het formuleren van aanbevelingen met het oog op geslaagde lessen GL.

Op voorhand dient gezegd te worden dat het begrip succes uit de onderzoeksvraag qua invulling vrij uiteenwaaiert in de richtingen die de geïnterviewde docenten daaraan geven. Er ligt dus geen vastomlijnde definitie van succes ten grondslag aan dit onderzoek noch dient deze hier