

Meer door minder

Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief

Titel: Meer door minder. Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief’.

‘Voor de lespraktijk betekent dit dat je zoekt naar mogelijkheden om vakinhoud en christelijk geloof met elkaar te verbinden en waar nodig met elkaar te confronteren.’ (De Muynck et al., 2017, p. 17)

‘It’s not our expectation that teachers can read a book, flip a switch, and magically transform their teaching. Rather, we believe that there are teachers who aspire to understand the art and craft of teaching a little better each day, who are willing to take the risk of confronting the power of the work they do, and who are courageous enough to make small and large decisions each day based on benefits to their students. It is to those teachers that we offer the accumulated insights that make up this book.’ (Tomlinson & Imbeau, 2010, p. 150)

Colofon

Dr. ir. P.M. Murre

Meer door minder. Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief

Deze uitgave bevat een uitgebreide versie van de tekst van de lectorale rede van dr. ir. Piet Murre. Deze rede heeft Piet Murre uitgesproken op 11 april 2019 tijdens zijn installatie als lector Schoolvakken en didactiek van Driestar hogeschool.

© Driestar educatief, Gouda, 2019
Vormgeving en druk: Verloop drukkerij

www.driestar-educatief.nl

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Voorwoord	3
1. Het vraagstuk	4
2. De werkelijkheid en het kennen ervan.....	4
3. Didactiek.....	6
4. Systematisering	6
5. Bestaat christelijk leraarschap?	7
6. Bronnen van kennis en wijsheid	9
6.1 De keuze van bronnen	10
6.2 Enkele Bijbelse lijnen	12
6.3 Wat bronnen zeggen over doelen	13
6.4 Wat bronnen zeggen over passie voor een vak en voor leren	14
6.5 Tussenbalans.....	15
7. De lespraktijk: zeven vakgerelateerde ontwerpprincipes.....	15
Principe 1: Doe meer aan minder.....	15
Principe 2: Gebruik scharniermomenten	16
Principe 3: Authentiek en on-bemiddeld.....	17
Principe 4: Aandacht	18
Principe 5: De gehele mens.....	18
Principe 6: Cultiveren van tekenen van hoop	19
Principe 7: Wieden en snoeien.....	19
8. De lespraktijk: lessen (her)ontwerpen	20
9. Schets van een les	22
10. Uitleiding en blik vooruit.....	24
Excurs 1. Beschrijvingen van doelen.	26
Excurs 2. Teksten uit de Bijbel met implicaties voor het onderwijs	28
Excurs 3. Christelijke accenten in vakgebieden.....	30
Referenties	32
Voetnoten.....	39

Voorwoord

Lesgeven vanuit christelijk perspectief is een belangrijk, veelzijdig en ingewikkeld thema, zeker als we daarbij denken aan vakinhoud en didactiek. Het is *belangrijk*, want het heeft te maken met de opdracht of roeping zoals die vanuit de Bijbel tot leraren komt. Een roeping om ons dagelijks werk zo goed mogelijk te doen en om anderen tot Christus te leiden, waarbij die twee niet te veel uit elkaar getrokken moeten wordenⁱ. Het is een belangrijk thema, omdat het de bedoeling is dat leerlingen hier wat van merken. Het is ook een *veelzijdig* thema. Het betreft bijvoorbeeld alle vormen van onderwijs, op de basisschool, het voortgezet onderwijs, het mbo en het hbo. Wellicht echter ook de universiteit of iets totaal anders, zoals thuisonderwijs. Ook gaat het over vele en nogal verschillende vakken. Die veelzijdigheid alleen al maakt het *ingewikkeld*, maar er komt nog meer bij. De complexiteit zit ook in de wederzijdse verhouding theorie en praktijk, de docent als persoon en zijn lesactiviteiten, onderwijzen en leren, werkelijkheid en kennis daarvan, wijsheid uit het verleden en gericht zijn op de toekomst, het huidige leven en de eeuwige toekomst van onze leerlingen, om niet meer te noemen. Dit alles kan nauwelijks in één type bijdrage recht gedaan worden, nog afgezien van wat de verschillende typen lezers zullen verwachtenⁱⁱ.

In dit boekⁱⁱⁱ benader ik het thema daarom van verschillende kanten. Het boek bestaat uit twee hoofdonderdelen: het eerste deel is conceptueel, het tweede bevat ontwerpprincipes, uitlopend op een voorbeeld van een les. In het eerste deel, de hoofdstukken 1 tot en met 6, is na de centrale vraag als het ware een theoretisch fundament geformuleerd en is een aantal kernpunten en keuzes verantwoord. In deze hoofdstukken zijn ook enkele excursen opgenomen over thema's die raken aan het hoofdthema en die enige verdieping behoeven. Deze excursen kunnen los van de hoofdtekst gelezen worden. Deze zes hoofdstukken zijn bedoeld voor lezers die geïnteresseerd zijn in de achtergronden van de hoofdstukken die nog volgen. Lezers die graag direct naar de lespraktijk gaan, kunnen deze hoofdstukken overslaan of alleen de samenvattende en concluderende kaders lezen aan het eind van ieder hoofdstuk of iedere paragraaf.

Na dit grondleggende deel volgt een creatieve stap naar het tweede deel, waarin het gaat om de lespraktijk zelf. In hoofdstuk 7 formuleer ik een zevental vakgerelateerde ontwerpprincipes. In hoofdstuk 8 gaat het erom hoe een leerkracht met deze ontwerpprincipes daadwerkelijk lessen kan ontwerpen of herontwerpen. Dan volgt opnieuw een creatieve stap, want in hoofdstuk 9 staat een schets van een concrete les. De stappen zijn creatief en niet logisch-deductief, omdat met deze principes vele verschillende lessen mogelijk zijn. Iets dergelijks geldt ook voor de relatie tussen de ontwerpprincipes en de grondleggende hoofdstukken 1 tot en met 6.

Hoofdstuk 10 sluit het betoog af met enkele samenvattende opmerkingen en een schets van het onderzoek waaraan ik wil bijdragen.

Psalm 127 vers 1 zegt: 'Zo de HEERE het huis niet bouwt, te vergeefs arbeiden deszelfs bouwlieden daaraan.' Het is mijn bede dat de invalshoeken in de diverse hoofdstukken ieder voor zich en samen bij mogen dragen aan onderwijs waaraan de naam van Christus terecht verbonden is.

Piet Murre

1. Het vraagstuk

Docenten^{iv}, leidinggevendenden, ouders en kerkenraden hebben allerlei beelden bij een christelijke school en bij christelijk leraarschap. Gedacht wordt aan christelijke rituelen, zoals dagopeningen en vieringen, bepaalde aan de Bijbel gerelateerde schoolregels, 'gouden momenten' die zich ongedacht voor kunnen doen in de interactie met leerlingen, en een pedagogische relatie die ingevuld wordt met Bijbelse noties rond relatie en gezag (o.a. Murre, 2017b). Wat in die beelden vaak ontbreekt, is een bewuste didactiek en bewuste keuzes in vakinhoud als onderdeel van deze didactiek, vanuit christelijk perspectief.

Dat is een probleem, want daarmee blijft het grootste deel van de vaklessen buiten beeld. Stel dat een leraar vijf keer per jaar een fantastisch gouden moment heeft met zijn leerlingen, dan blijven er ongeveer duizend 'gewone' vaklessen over in de rest van het jaar. Gewoon – maar helaas in de betekenis dat daar geen christelijk perspectief oplicht. Zo blijven veel mogelijkheden tot vorming onbenut. Scherper gezegd, wordt dan feitelijk gevormd (misvormd?) in seculiere zin. Dat is *zonde* van de gemiste kansen.

Centrale vraag

Het vraagstuk dat ik daarom wil verkennen, luidt: 'Hoe kunnen vakinhoudelijke en didactische keuzes bijdragen aan lesgeven vanuit christelijk perspectief?' In dit vraagstuk spelen veel begrippen en begrippenparen mee^v. We zullen dus enige orde moeten scheppen en keuzes moeten maken. Die orde leidt tot een volgorde, ook als dingen eerder gelijktijdig gezegd zouden moeten worden.

In de centrale vraag zelf komt vooral één hoekpunt terug van de bekende didactische driehoek, namelijk de leerstof. In het kader van het vraagstuk laat ik de andere twee hoekpunten (leerling en leraar) grotendeels onbesproken. Ik noem hier slechts dat een christelijke leerkracht christen dient te zijn (Burggraaf, 1981, p. 15; Pieper, 1981, p. 35; Vergunst, 1981, p. 21; Graafland, 2004) en dat onderwijs ten diepste slechts de naam christelijk onderwijs kan krijgen als er een verbinding is met de Christus der Schriften door het geloof^{vi}, wat ook blijkt uit navolging, dankbaarheid en heiliging^{vii}. Over de leerstof, in termen van vakinhoud die over een gebied van de werkelijkheid gaat, moet juist wel meer gezegd worden. Allereerst betreft dat de aard van de werkelijkheid en hoe deze gekend kan worden (hoofdstuk 2). Dat zijn respectievelijk de ontologie en epistemologie, waarop volgens Palmer alle onderwijs is gebouwd (1998, p. 95).^{viii} Vervolgens komt aan de orde hoe onderwezen kan worden en welke keuzes in leerstof en wijze van aan de orde stellen gemaakt worden (de didactiek, hoofdstuk 3)^{ix}. De centrale vraag brengt de leerstof en didactiek in verband met lesgeven vanuit christelijk perspectief. Dat roept ook de vraag op in hoeverre lesgeven vanuit christelijk perspectief anders is dan lesgeven vanuit een ander perspectief (hoofdstuk 5). Een issue apart is of en in hoeverre al de hiervoor genoemde begrippen zodanig met elkaar in verband gebracht kunnen worden, dat er een alomvattend, coherent systeem ontstaat. Daarover zegt hoofdstuk 4 iets. Hoofdstuk 6 bespreekt enkele soorten bronnen die kunnen helpen bij het beantwoorden van de centrale vraag.

Samenvatting:

De centrale vraag van dit boek is: 'Hoe kunnen vakinhoudelijke en didactische keuzes bijdragen aan lesgeven vanuit christelijk perspectief?' De vraag wordt in het eerste deel verkend vanuit overwegingen over de werkelijkheid, kennis, didactiek en systematisering.

2. De werkelijkheid en het kennen ervan

De leerstof stelt de ons omringende werkelijkheid aan de orde^x. Van deze werkelijkheid moet in elk geval gezegd en beleden worden dat ze door God is gemaakt, door Zijn scheppende Woord (Psalm 33 vers 6). Door Christus, als de Zoon van Gods liefde, 'zijn alle dingen geschapen, die in de hemelen en die op de aarde zijn, die zienlijk en die onzienlijk zijn, hetzij tronen, hetzij heerschappijen, hetzij overheden, hetzij machten; alle dingen zijn door Hem en tot Hem geschapen'. Deze tekst uit Kolossensen 1 vers 16 zet de belijdenis van Wie en wat de werkelijkheid is in soteriologisch licht; het perspectief van verlossing vanuit verzoening door voldoening. Glimpen daarvan mogen en kunnen op velerlei wijze doorklinken. Vanaf de eerste week in de kosmische geschiedenis wordt deze schepping gedragen door Christus' krachtig Woord (Hebreeën 1 vers 3). De zonde die in de wereld gekomen is, perverteert echter sinds Genesis 3 alles en er is chaos, gebrokenheid, absurditeit, schuld. Maar ook in haar gebrokenheid blijft deze wereld Gods schepping. De opdracht om 'te bouwen en te bewaren' (Genesis 2 vers 15) is ook niet ingetrokken. Gods goedheid zorgt ervoor dat deze schepping niet alleen leefbaar is (een wat minimale uitdrukking), maar 'De HEERE is aan allen goed, en Zijn barmhartigheden zijn over al Zijn werken' (Psalm 145 vers 9). De schepselen samen zijn dan ook als een 'schoon boek' (Nederlandse Geloofsbelijdenis, artikel 2; vgl. Kunz, 2013), dat vertelt over zijn Maker. Deze werkelijkheid is de moeite waard om te leren kennen, omdat God haar gemaakt heeft en onderhoudt en omdat het onze opdracht blijft om haar als rentmeester te bouwen en te bewaren. Vanwege de vernielende kracht van de zonde strekt de schepping zich zuchtend uit naar de verlossing (Romeinen 8) aan het eind van de tijd. Een verlossing die komt, dankzij het reddende werk van Jezus Christus.

Bijbels kennisbegrip

De schepping en de cultuur kunnen tot op zekere hoogte gekend worden door ons mensen. Het Bijbelse kennisbegrip gaat wel veel verder dan cognitieve, meetbare en reproduceerbare kennis, waar tegenwoordig vaak de nadruk op ligt. Het gaat om het hart als het centrum van onze existentie (Velema, 1997; Pop, 1975 s.v.). Kennis en wijsheid liggen dan dicht bij elkaar, onder andere in het Bijbelboek Spreuken (Heino, 2015, p. 47). Dit impliceert dat onderwijs ook gericht moet zijn op wijsheid, op de vreze des Heeren die het begin ervan is (Psalm 111 vers 10; Spreuken 1 vers 7), op het hart, op de hele existentie.

Volgens Bavinck (1901, 1904a, 1904b, p. 28; 1904c, p. 134; 1908) laat de werkelijkheid zich ten diepste kennen omdat onze Schepper de werkelijkheid buiten ons en ons denken laat corresponderen. Bavinck fundeert zijn kennisleer op de belijdenis dat God zowel het object als het subject^{xi} geschapen heeft in een organische relatie (zie ook Murre, 2015, p. 16v). Deze kennis is onvolkomen en beperkt en heeft paradoxaal genoeg zowel een stabiel als voorlopig karakter. De stabiliteit zit onder meer daarin, dat de werkelijkheid niet totaal toevallig is of van moment tot moment onvoorspelbaar is. Het voorlopige karakter heeft ermee te maken dat iemands kennis kan groeien en wezenlijk kan veranderen in de loop van de tijd.

Verwondering

De voorlopigheid van kennis betreft zeker niet alleen leerlingen, maar ook volwassenen - en dus ook leraren. Dat impliceert onder meer dat leerkrachten, als het goed is, ook altijd leerling blijven (bijvoorbeeld Tomlinson & Imbeau, 2010, p. 135; De Muynck et al., 2017, p. 20), met de bijpassende bescheidenheid, ontzag en verwondering. Ook voor leraren fungeert de werkelijkheid Gods als 'tegenover'. Bavinck formuleert het als volgt: 'Wij gelooven aan de immanente werking Gods in al het geschapene in den gewonen weg zijner voorzienigheid, maar de aard van deze werking gaat ons begrip ver te boven. Het verschil tusschen den ongeleerden en den wetenschappelijken mensch bestaat veelszins daarin, dat voor den eerste alles vanzelf spreekt en voor den laatste alles hoe langer hoe meer, een wonder wordt' (1904a, p. 84).

De stap van dit citaat naar leraar, leerlingen en didactiek is niet heel groot. Dat 'voor den laatste alles hoe langer hoe meer een wonder wordt', zou als natuurlijk gevolg moeten

hebben dat voor een leraar, die immers meer weet dan een leerling, de verwondering des te groter is. Daar kan een docent zich aan spiegelen. Dat 'voor den eerste' (de ongeleerde) 'alles vanzelf spreekt', leidt tot het didactische beginsel dat christelijk onderwijs de dingen juist moet ontdoen van het vanzelfsprekende. Maar didactiek behelst meer en daarover gaat het volgende hoofdstuk.

Samenvatting:

De werkelijkheid is door God gemaakt. Daarom is ze zinvol. De zonde speelt er echter verwoestend in door, evenals in de cultuur. Daarom zucht de schepping naar verlossing door Christus' werk. Kennis is in beginsel mogelijk en is, hoewel altijd ten dele, toch niet volslagen relativistisch.

3. Didactiek

Het kennen van de werkelijkheid is dus, met bovengemaakte kanttekeningen, mogelijk. Voor het onderwijs komt dan de vraag op wat voor leerlingen de beste manier is om tot het kennen van die omringende wereld te komen. Hier komen we tot het nadenken over didactiek^{xii}. In het dagelijks spraakgebruik wordt bij didactiek vaak gedacht aan de werkvormen die ingezet worden, maar didactiek betreft een veel breder gebied. Dat didactiek meer is dan werkvormen, is al te zien in een van de meesterwerken van Jan Amos Comenius, namelijk de *Didactica Magna* uit 1657^{xiii}. Maar ook in hedendaags wetenschappelijk taalgebruik is didactiek breder. Dolch (1967) definieerde het als de wetenschap van leren en onderwijzen in het algemeen. Tirri (2012) omschrijft het als de 'science and art of teaching'. Over de term science valt te twisten (zie ook hoofdstuk 4). Het lijkt mij wel cruciaal de relatie tussen leren en onderwijzen expliciet zichtbaar te houden. Onderwijzen is er immers ten behoeve van leren^{xiv}.

Aspecten

Didactiek houdt zich bezig met verschillende aspecten van onderwijzen en leren: de doelen of idealen^{xv}, leerintenties; thema's en onderwerpen, leerstof en vakinhoud; de methodiek, zoals de keuze, volgorde en tijdsduur van werkvormen; de middelen en wijze waarop geëvalueerd wordt (vgl. Arnold, 2012). Verder moet met de startpositie van de leerlingen rekening worden gehouden en heeft ieder vakgebied zijn eigen specifieke vakdidactische aandachtspunten. Over elk van deze aspecten is veel geschreven en ook over hun onderlinge samenhang. Een model dat deze samenhang inzichtelijk maakt, is het model *Didactische Analyse*^{xvi} van de Groningse hoogleraar Leon van Gelder, dat stamt uit 1971 (Van Gelder et al., 1973). Mits niet verstaan in technische en beheersmatige zin, is het model van Van Gelder heel bruikbaar voor het onderwijs (vgl. Stam, 1985).

Samenvatting:

Didactiek houdt zich bezig met de vraag wat er op welke wijze in onderwijsleerprocessen aan de orde moet komen. Daarin spelen verschillende, met elkaar samenhangende aspecten een rol.

4. Systematisering

Een bepaalde systematisering van gedachten over en praktijken in een bepaald vakgebied kan vruchtbaar zijn. Dat geldt ook voor het onderwijs. Dit boek is een voorbeeld van zo'n systematisering, startend bij ontologische en epistemologische overwegingen. Tegelijk deel ik de opvatting dat we daarin niet te ver moeten gaan. We kunnen, wellicht, komen tot clusters van betekenis, inzicht, harmonie. Maar de pretentie

dat we een álomvattende christelijke pedagogiek zouden kunnen schrijven, lijkt mij een voorbeeld van overschatting van ons menselijk kunnen. Als niet tijdig halt gehouden wordt, zal blijken dat ons (denk)systeem de werkelijkheid verwringt of onrecht doet. Als mensen die gesitueerd zijn, in een bepaalde tijd en cultuur leven, die als creatuur beperkt zijn en ook nog zondig, past ons bescheidenheid. Dat hoeft zeker niet te leiden tot compleet stilzwijgen of tot het nalaten van pogingen om te komen tot verheldering, theorievorming, inzicht, abstractie en conceptualisering. Het geeft wel een zekere ontspanning en het besef dat er rafelranden en intrinsieke spanningen zullen blijven in ons denken en doen. Het geschapene en voorhandene onttrekt zich aan totale determinatie binnen een systeem, een denkkader. Tegenover impliciet reductionistische filosofieën en 'ismes' die met het opzetten van één lens de rest van de werkelijkheid verkleurd (of niet meer) zien, past dan ook een benadering die per vraagstuk probeert verder te komen, zonder de antwoorden op alle vraagstukken noodzakelijkerwijs geheel corresponderend te krijgen.

Principes

De term wetenschap ('science') zoals die gebezigd wordt door zowel Dolch (1967) als Tirri (2012) in hun definitie van didactiek, kan verstaan worden in positivistisch-behaviouristische zin. Dat is eenzijdig; 'science' suggereert te veel voorspelbaarheid en inzichtelijkheid. Er zijn immers zeer veel variabelen die onderwijs en de uitkomsten ervan beïnvloeden. Om slechts een indicatie te geven: Bertolini et al. (2012) noemen alleen al 15 categorieën met elk een aantal factoren. Hattie (2009) noemt 138 factoren, en dat betreft dan alleen aspecten die door een school of docent beïnvloed kunnen worden. Die (categorieën van) factoren blijken ook vaak onderling afhankelijk van elkaar. Alleen hierom al is de uitkomst van onderwijs niet voorspelbaar. Het is dus ook onmogelijk om elke situatie te voorzien en te weten hoe in dat geval gehandeld zou moeten worden^{xvii}.

Tegelijk wil dat niet zeggen dat er dan niks meer gezegd kan worden over didactiek en vakinhoud. Dat is gelukkig wel het geval. Maar in plaats van aan recepten moet dan gedacht worden aan principes. In plaats van over het leren volgen van een kookboek hebben we het over het worden van een kok of meesterkok. In plaats van over het toepassen van techniekjes gaat het over het worden van een ambachtsman. Hoofdstuk 8 zegt daar meer over. En over dat alles denken we hier na vanuit een christelijk perspectief. Daarom komt nu de vraag aan de orde in hoeverre er verschil is tussen de keuzes die een christelijke docent maakt met betrekking tot didactiek en vakinhoud, en de keuzes van een niet-christelijke docent.

Samenvatting:

Goed onderwijs is geen kwestie van recepten, onder andere omdat er zoveel factoren meespelen. Systematisering en conceptualisering is hier en daar mogelijk, maar een álomvattend en coherent systeem ontwerpen dat loopt van ontologie tot en met lespraktijk, lijkt mij te weinig getuigen van gepaste bescheidenheid.

5. Bestaat christelijk leraarschap?

In het voorgaande is gesproken over de werkelijkheid en het kennen daarvan en over didactiek, en vervolgens over de mogelijkheid om daar vanuit christelijk perspectief een samenhangend systeem van te bouwen. Daarbij is expliciet en meer impliciet een aantal christelijke noties langsgelopen. Echter, als er met medechristenen gesproken wordt over het leraar-zijn en over de (vak)les, komt vaak een bepaalde vraag, opmerking of tegenwerping naar boven. Dat is deze: 'Maar op een niet-christelijke school geven docenten toch ook goed les? Daar gebeuren toch ook mooie dingen? Daar hebben ze toch ook hart voor kinderen en jongelui?' Ja, dat klopt, gelukkig, wie zou het willen

ontkennen? En andersom: 'Op een christelijke school gaat toch niet alles goed?' Nee, niet alles gaat goed.

Uniek

Achter het opwerpen van bovengenoemde tegenwerpingen zit een cluster van vraagstukken, opvattingen en overtuigingen, gevoelens en veronderstellingen. Ik noem er een paar. Kun je wel spreken van christelijk leraarschap, dat anders zou zijn dan niet-christelijk leraarschap?^{xviii} Is dat niet aanmatigend? Is het niet beter te spreken over christenen die leraar zijn, zoals ook een bakker christen kan zijn, of een fietsenmaker?

De vragen hebben alle te maken met het punt van de uniciteit. De vraag of christelijk leraarschap uniek is, is daarom de moeite waard om enigszins verder af te pellen. 'Uniek' heeft doorgaans de betekenis dat er nergens anders een identiek iets te vinden is, dat iets enig is in zijn soort. De Eiffeltoren is uniek^{xix}. Zijn christelijke docenten als een Eiffeltoren? Misschien niet, want christelijke docenten gebruiken vaak dezelfde werkvormen als niet-christelijke docenten en de vakinhoud lijkt of is vaak hetzelfde. Dan is op dit niveau christelijk leraarschap duidelijk niet uniek.

Distinctief

Is christelijk leraarschap daarmee identiek aan leraarschap zoals dat door niet-christenen wordt vormgegeven? Dat is het andere uiterste. Als er geen verschil is, dan roept dat onmiddellijk de vraag op of er neutrale terreinen zijn, waarop het Koninkrijk van God en dat van deze wereld samenvallen. Dat lijkt te strijden met Bijbelse noties zoals in de wereld, maar niet van de wereld zijn (Johannes 17) en de uitspraak van Christus dat wie niet met Hem is, tegen Hem is (Matthéüs 12 vers 30).

Het lijkt erop dat we een positie zoeken tussen twee uitersten: totaal uniek versus identiek aan iets anders. Cooling (2010) gebruikt de term 'distinctive', onderscheidend (zie ook Fowler, 1987). Een mooie vondst, die de kramp haalt uit een term als uniek. Tegelijk wordt natuurlijk de vraag gesteld wat er dan zo onderscheidend is aan christelijk onderwijs^{xx}. Vooral als we dat niet beperken tot devotionele momenten, de pedagogische relatie en onverwachte gesprekken met een levensbeschouwelijke spits, zoals genoemd in hoofdstuk 1. Vermoedelijk zit dat 'distinctive' eerder in een combinatie van factoren dan in één enkel element. In de rest van dit hoofdstuk wil ik hier enkele opmerkingen over maken, omdat dit alles te maken heeft met de centrale vraag van dit boek.

Roeping

Wellicht moeten we ons in eerste instantie niet bekommeren om uniek, neutraal of distinctief. Wat we moeten doen is onze roeping verstaan en uitvoeren. Het resultaat van het volgen van onze roeping is allereerst aan de Heere. Het resultaat in de zin van een andere inhoud en vormgeving van het onderwijs dan bij anderen (niet-christenen), is ook eerder een natuurlijk gevolg, dan iets wat vooraf SMART geformuleerd zou moeten worden of kan dienen als ontwerpcriterium.

Leren van niet-christenen

Herman Bavinck kiest de volgende benadering. Wetenschap die bedreven wordt door niet-christenen, beoordeelt hij als 'noch geheel te verwerpen noch geheel te aanvaarden' (1904b, p. 14), onder verwijzing naar Augustinus en het meenemen van de schatten van de heidense Egyptenaren door de Israëlieten bij hun uittocht. Nog wat verder gaat hij als hij stelt: 'Wie zou er thans aan denken, om de inspanning en opoffering klein te achten, door niet-gelovige onderzoekers aan den dienst der wetenschap gewijd, en de schitterende resultaten te verwerpen, door hen in noesten arbeid en onuitgeputte volharding verkregen?' (1904b, p. 31). En dat illustreert hij met Bijbelteksten: God 'doet Zijn zoon opgaan over bozen [i.e. slechten] en goeden', en 'Alle goede gave, en alle volmaakte gifte is van boven, van den Vader der lichten afkomende' (respectievelijk Matthéüs 5 vers 45 en Jakobus 1 vers 17).

Naar analogie van Bavincks redenering zou je kunnen zeggen dat er juist veel te leren valt en veel goeds te zien valt bij niet-christelijke leraren. Lockton formuleert het kritischer als hij stelt 'dat een christelijke kritiek de anderszins beperkte deelperspectieven verrijkt en vergroot. De werkelijkheid is groter en complexer dan zij [niet-christelijke wetenschappers] erkennen' (1990, z.p.)^{xxi}. Dat laatste is waar, maar de werkelijkheid is ook groter en complexer dan christelijke wetenschappers of docenten zullen zien. Gevoelens van superioriteit zijn sowieso uit den boze.

Algemene genade

Mijns inziens geldt dat leraarschap als zodanig valt onder het terrein van Gods algemene genade. Dat betekent dat er veel elementen zijn in goed leraarschap die bij leren en onderwijzen horen, zoals leren door navolging en modelleren, en vormen door gewoontes, tradities en wijzen van doen. Deuteronomium 6 spreekt bijvoorbeeld ook over het 'inscherpen' van Gods wet door daar altijd en overal aandacht aan te besteden. Dan is deze vormgeving en handelwijze in zekere zin algemeen en niet distinctief of zelfs uniek. Het motief, het doel en de inhoud zijn wel direct bepaald door wat de Heere vraagt. Tegelijk kwalificeren en kleuren die ook weer de handelwijze van de onderwijzer.

Structuur en richting

In de wijsbegeerte der wetsidee wordt onderscheid gemaakt tussen structuur en richting (Kalsbeek, 1974; Van Woudenberg, 2004). De 'structuur' geeft dan de normen aan waaraan iets moet voldoen, wil het behoren bij een bepaalde sociale 'praktijk', terwijl de 'richting' aangeeft naar welke kant deze praktijk zich beweegt, op grond van waarden en overtuigingen (Jochemsen, Kuiper & De Muynck, 2006). Onderwijs is zo'n praktijk^{xxii} (De Muynck, 2006, p. 55v). Het gaat in onderwijs altijd om vorming, en bepaalde technieken en breed erkende handelwijzen horen intrinsiek bij de onderwijspraktijk. Dit betreft de structuur ofwel de constitutieve zijde; dat wat onderwijs tot onderwijs maakt. Welke kant die vorming opgaat en hoe die technieken en handelwijzen ingezet worden, betreft de richting, ofwel de regulatieve zijde. Met deze benadering wordt zowel het algemene erkend in leraarschap als de invloed van geloof, wereld- en levensbeschouwing die er altijd is, christelijk of niet^{xxiii}.

Enige voorzichtigheid bij het duiden van die richting is wel geboden. Abraham Kuiper had hooggestemde idealen bij de oprichting van de Vrije Universiteit in 1880. Het moest gaan om christelijke wetenschap. Het is ook oprecht geprobeerd. Maar het is ook gebleken dat het niet heel makkelijk is om vorm en inhoud te geven aan een christelijke benadering op alle terreinen. Dat blijkt op vele plaatsen uit de weergave van de geschiedenis van de Vrije Universiteit door Van Deursen (2005) en het is aangrijpend om de teloorgang in vogelvlucht te zien. Voorzichtigheid in te stellige en te gemakkelijke claims is dus geboden^{xxiv}. Toch is er ook in alle bescheidenheid een eigen kleur aan leraarschap, is er een organiserend beginsel, een onderliggende levens- en wereldbeschouwing, een antithese wellicht, en een verlangen (Kalkman et al., 2005; De Muynck, 2016) te formuleren, dat consequenties heeft voor wat er gebeurt in de klas.

Samenvatting:

Gods algemene genade maakt goed leraarschap mogelijk, dus ook dat van niet-christenen. Het handelen van een christelijke leerkracht geeft een eigen kleur aan zijn onderwijs, al is het niet a priori ontworpen om distinctief of uniek te zijn. De 'richting' van onderwijs is waardegeladen en bij een christelijke docent transcendentiaal en verticaal.

6. Bronnen van kennis en wijsheid

Voor de beantwoording van de centrale vraag hoe vakinhoudelijke en didactische keuzes kunnen bijdragen aan lesgeven vanuit christelijk perspectief, helpt het om bronnen te raadplegen. In de vorige hoofdstukken kwamen diverse fundamentele vraagstukken en kwesties aan de orde die aan dit thema verbonden zijn^{xxv}. Deze vragen alle eeuwen door om een antwoord, een positiekeuze, al kunnen die antwoorden verschillen en al heeft ook iedere tijd zijn eigen vragen of concretisering van vragen^{xxvi}. Het zou niet alleen van een beperkte blik, maar ook van hoogmoed getuigen, wanneer we doen alsof het denken en handelen over (christelijk) leraarschap pas ongeveer begonnen is bij ons eigen geboortjaar. Welke bronnen komen dan in aanmerking om op zoek te gaan naar richting en antwoorden? En wat zeggen deze bronnen over de vraag waarop dit boek een antwoord zoekt?

6.1 De keuze van bronnen

Er komen in elk geval vier soorten bronnen in aanmerking om inzichten uit te putten: pedagogen uit het verleden of heden, wetenschappelijke bronnen, (auto)biografieën van leraren (doorgaans in boekvorm) en onze eigen ervaringen als docent samen met die van docenten rond ons^{xxvii}. De Bijbel wordt soms ook als bron gezien; daar moeten we apart over spreken.

Pedagogen

Met pedagogen bedoel ik hier mensen die ergens in de cultuurgeschiedenis een bijdrage hebben geleverd aan het conceptueel doordenken van de vraagstukken die aan onderwijs en leren verbonden zijn en die ook in praktische zin met onderwijs en de vormgeving ervan bezig zijn geweest. Zo geformuleerd, betreft dat een groot aantal personen (zie bijvoorbeeld Kroon & Levering, 2008; Los, 2012). Daarom is een inperking op zijn plaats. Daarvoor gebruik ik grosso modo dezelfde criteria als gehanteerd in de twee delen van *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken* (Murre et al., 2012, 2014). Het gaat mij om 'bekende pedagogen of pedagogische denkers uit de hele westerse geschiedenis, inclusief de klassieke oudheid' (2012, p. 15.). Door in de keuze van pedagogen voldoende variatie te kiezen, bieden hun inzichten samengenomen 'een dwarsdoorsnede van thema's en inzichten die binnen de pedagogische wereld opgedaan zijn' en het 'geheel van de gekozen personen is meer dan de som van de delen' (2012, p. 15). Ik oriënteer me vooral (maar niet uitsluitend^{xxviii}) op pedagogen vanuit de brede christelijke traditie, en dan alleen op hen die zich met onderwijs zelf beziggehouden hebben en niet uitsluitend met opvoeding of gezin. Zoals al vermeld, gaat het niet om 'pure theoretici en ook niet om mensen die goede en mooie praktijken hebben laten zien, maar daar niet op gereflecteerd hebben' (2012, p. 15). Ook kies ik bij voorkeur pedagogische bronnen die een zekere mate van duurzame waarde hebben laten blijken (vgl. Murre, 2005).

Wetenschappelijke bronnen

Empirisch-analytisch onderzoek naar onderwijzen en leren is niet onomstreden. Dit soort onderzoek valt doorgaans onder 'school effectiveness' onderzoek, en gaat over de vraag 'wat goed werkt'. Het betreft een uitgebreide kennisbasis van allerlei interventies, praktijken en dergelijke, waarvan is onderzocht in hoeverre die hebben geleid tot leren. Duizenden artikelen in peer-reviewed tijdschriften bevatten de neerslag ervan. Deze is ook samengevat (en soms iets gepopulariseerd) door bekende auteurs als Robert Marzano (2003, 2007), Marzano et al. (2005) en John Hattie (2009, 2012), al zijn er vele andere (bijvoorbeeld Bain, 2004; Loughran, 2010; Kirschner et al., 2018). Een kenmerk van dit type onderzoek is dat het factoren identificeert die het leren van leerlingen beïnvloeden. Een ander kenmerk is dat de invloed daarvan gemeten en gekwantificeerd wordt. Daarmee worden ook rijtjes mogelijk en modellen van welke dingen bijdragen aan het leren van leerlingen (of juist niet, vgl. Kirschner et al., 2006; De Bruyckere & Hulshof, 2013; De Bruyckere et al., 2015) en welke kenmerken effectief onderwijs dan moet vertonen. Uit empirisch-analytisch onderzoek valt te leren welke factoren ertoe doen in bepaalde onderwijssituaties en wat het relatieve belang ervan is (vgl. Davies,

1999). Tenminste, mits goed verantwoord is hoe de verschillende factoren en variabelen gedefinieerd en gemeten worden^{xxix}. Het overstijgt daarmee de individuele impressies van onderwijsgevenden^{xxx}.

(Auto)biografieën van leraren

Het voordeel van biografieën, autobiografisch getinte beschrijvingen en ook wel fictie en films over leraren, is dat ze verhalend zijn en doorgaans makkelijk lezen. Als lezer kun je je inleven in de situatie van de auteur en kun je zijn verhaal vergelijken met je eigen situatie. De auteur dient als gesprekspartner. Te denken valt aan autobiografische boeken als *The Passionate Teacher* (Fried, 2001), *All teachers great and small* (Seed, 2011) en een beschrijving van Nederlandse schoolmeesters als van Van Rooijendijk (2010). Thijssens *De gelukkige klas* (Thijssen, 1926/2007) is een autobiografisch getint werk. Fictie als *Teacher man* (McCourt), *To sir with love* (Braithwaite, 1959) en *Schoolpijn* (Pennac, 2007) kan ook zorgen voor een spiegel. Dat geldt ook van bepaalde onderwijsfilms (Lynch, 2016). Bovengenoemde bronnen zijn geen van alle christelijk en de mate waarin deze vruchtbaar kunnen zijn, zal afhangen van de vraag hoe ze ingebed kunnen worden in een christelijk denkraam^{xxxi}.

Eigen ervaringen en ervaringen van collega's

Wat iemand zelf meemaakt, ontdekt en leert is vaak sterk verankerd, zeker wanneer de leersituaties wat meer dan gemiddeld spannend zijn. Ook is het voor de betrokkene betekenisvol. De cumulatieve ervaring van het team waar we als leerkracht in functioneren, is doorgaans groter dan die van onszelf. Samen met directe collega's nadenkend bezig zijn rond de kern van onderwijs kan daarom ook heel krachtig zijn, mits aan bepaalde voorwaarden voldaan is (zie bijvoorbeeld Darling-Hammond et al., 2009; Darling-Hammond, 2017). Ervaring alleen is niet de bepalende variabele en het effect ervan op het leren van leerlingen vlakkt doorgaans af na vijf tot zeven jaar (Berliner, 2004). Ook is het mogelijk om een complete loopbaan door te brengen in het onderwijs, waarbij na één jaar ervaring 39 jaar hetzelfde is gedaan (Murre, 2015). Bij leren in een team ligt ook het risico van 'groupthink' op de loer (Janis, 1972). Toch kunnen bij een gelijkwaardige mate van expertise teamgenoten een inspirerende bron van inzichten en ideeën zijn.

De Bijbel

Over het gebruik van de Bijbel als bron van kennis voor terreinen van het dagelijks leven is veel geschreven. In hoofdlijnen deel ik de opvatting dat de Bijbel niet in directe zin gebruikt mag worden als bron, laat staan als handboek, voor welk terrein van bezig zijn of wetenschap dan ook. Dat geldt voor evidente bezigheden als het maken van een krentenbrood en het leggen van straattegels, maar ook voor het ordenen van een les. De Bijbel is Gods openbaring aan zondaren over hun eeuwige bestemming en over hoe zij gered kunnen worden door het verzoeningswerk van de Heere Jezus Christus. Dat gezegd zijnde, geldt tegelijkertijd, voor alle terreinen van het leven, dat denken en doen in overeenstemming moeten zijn met een leven overeenkomstig Gods geboden^{xxxii}. Dat krentenbrood moet gezond zijn en eerlijk geprijsd, omdat ook de bakker zijn naaste moet liefhebben. De tegels moeten goed gelegd worden, want dat is afgesproken met de opdrachtgever en die moet niet bedrogen worden. En zo iets geldt ook voor een les. Die moet voldoen aan de regels van de kunst, omdat dat een expressie is van het liefhebben van de leerlingen als onze naasten, het gehoorzamen van onze leidinggevende vanuit het vijfde gebod, en daarmee het vervullen van onze roeping.

Het is niet mogelijk om ook maar enigermate compleet te zijn in de weergave van wat bovengenoemde bronnen zeggen over leraarschap in het algemeen en christelijk leraarschap, didactiek en vakinhoud in het bijzonder. Er zou een lange lijst samen te stellen zijn van belangrijke punten^{xxxiii}. In het kader van de centrale vraag ligt in dit boek de nadruk op vakinhoud en didactiek. Ik beperk me daarom hier tot enige Bijbelse noties, dan enkele opmerkingen over doelen en idealen (aangezien deze erg sturend kunnen zijn voor de keuze van vakinhouden en ook vice versa soms), en als derde over

leraren, vakinhoudelijke passie en leren. Deze zijn elk iets verder uitgewerkt in een drietal excursen.

Samenvatting:

We hoeven niet bij nul te beginnen als we graag een christelijke onderwijsleerpraktijk willen nastreven. Pedagogen, onderzoekers, leraar-vertellers en ervaringsdeskundigen kunnen ons helpen aan belangrijke noties. De Bijbel zelf is geen handboek didactiek, maar reikt wel grondlijnen, grenzen en richting aan.

6.2 Enkele Bijbelse lijnen

In het christelijk onderwijs zijn enkele Bijbelteksten erg populair: het 'inscherpen' vanuit Deuteronomium 6 vers 7, het opvoeden 'in de lering en vermaning des Heeren' uit Efeze 6 vers 4, het leren om de 'hoop op God te stellen' uit Psalm 78 vers 7, en de jongere de eerste beginselen leren 'naar de eis zijns wegs' uit Spreuken 22 vers 6. Met die populariteit is weinig mis, maar er zijn veel meer plaatsen waar de Bijbel ons dingen leert over onderwijs (zie ook excurs 2). In het kader van het onderwerp wil ik daar slechts enkele dingen van aanroeren.

Bijbelteksten aanhalen

Onderwijs is niet per se christelijker (dat wil zeggen: gelieerd aan Christus) als er meer teksten worden aangehaald in lessen, materialen, beleidsdocumenten en dergelijke of op muren van schoolgebouwen^{xxxiv}. Er kan ook een zekere mate van gekunsteldheid zijn, als bijvoorbeeld bij het getal pi verwezen wordt naar het koperen wasvat waar de verhouding tussen omvang en diameter ongeveer 3,14 oplevert. Of wanneer een driehoek als meest stabiele en onvervormbare figuur wordt gebruikt om de Drie-eenheid ter sprake te brengen. Of wanneer Bijbelteksten worden gebruikt als oefenmateriaal om te schrijven. Het kan zelfs zo zijn dat er ondanks veel Bijbelteksten een seculier onderwijsconcept gepraktiseerd wordt, bijvoorbeeld in behaviouristische of extreem constructivistische zin. Dit alles laat echter onverlet dat er wel degelijk zeer vele teksten zijn die iets zeggen over gebieden in de werkelijkheid van Gods schepping en de cultuur, die ook zouden kunnen functioneren in vakconcepten en, met wijsheid gedoseerd, in concrete lessen. Een kleine selectie van deze teksten voor enkele vakken is te vinden in excurs 2.

Binnenkant en buitenkant

Omgekeerd kunnen onderwijs, didactiek en vakinhoud doortrokken zijn van fundamentele Bijbelse en christelijke dragende gedachten en patronen, zonder dat dat expliciet wordt gemaakt. Dat laatste is jammer, want hoewel imitatie en identificatie belangrijk zijn en ook zonder ergens woorden aan te wijden kunnen optreden, blijven daarmee mogelijkheden onbenut. Expliciet maken van overwegingen maakt ook gesprek mogelijk en een samen met leerlingen verkennen van deze grondpatronen^{xxxv}.

Er is echter nog een belangrijk punt. Wanneer Bijbelse grondpatronen niet naar voren komen in de vakles, kan dat ook een teken zijn dat ze er niet of nauwelijks zijn. Seculier, godloos denken zit ons in het bloed, al vanaf Genesis 3. De richting van ons hart is verkeerd en daarom moet het hart vernieuwd worden (Ezechiël 36). Het is dus lang geen denkbeeldig risico dat onderwijs in naam christelijk is, maar in de praktijk gevormd wordt langs seculiere lijnen. Ten diepste komt het hier aan op de gerichtheid van het hart van de docent (de 'binnenkant') én de mate waarin hij gestalte weet te geven aan christelijke noties in de vakles (de 'buitenkant', zie ook wat vermeld is in hoofdstuk 1).

Samenvatting:

De Bijbel bevat veel teksten en denklijnen die iets zeggen over onderwijs en de vakinhoudelijke kant ervan. Die teksten en denklijnen veel noemen, leidt niet per se tot christelijk onderwijs. Ze niet bestuderen en ongenoemd laten is echter het andere uiterste en kan een uiting zijn van een seculiere, godloze, conceptie van onderwijs en werkelijkheid.

6.3 Wat bronnen zeggen over doelen

Alle typen bronnen besteden aandacht aan de idealen en doelen die ze voor ogen hebben bij onderwijs. Niet altijd worden ze expliciet genoemd en er zijn stemmen die zeggen dat het niet goed is dat wij, volwassenen, bepalen wat het doel voor leerlingen zou moeten zijn (vgl. Meijer, 2013, p. 142). Dat is echter lastig vol te houden en uiteindelijk wordt ook in dat geval een bepaald doel nagestreefd, al is het dan misschien niet *SMART* geformuleerd.

Hoofddoel

Vanuit de Bijbel moet gezegd worden dat het voornaamste doel van de mens is om God te verheerlijken en zich eeuwig in Hem te verheugen ('enjoy', Westminster Catechismus, antwoord 1). In dat teken zal ook de opvoeding moeten staan en logischerwijs ook onderwijs als deel daarvan. Daarnaast zijn er zeker ook doelen voor het leven van nu. Een wat lange formulering komt van Waterink (1958, p. 121), aangepast door ds. Golverdingen (1995, p. 82).

'De vorming van de mens, in afhankelijkheid van de zegen des Heeren, tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid om al de gaven, die hij van Hem ontving, te besteden tot Zijn eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst.'

Taxonomieën

In de bovenstaande omschrijving zit heel veel dat richting geeft. Voor de dagelijkse lespraktijk is deze definitie echter te abstract en te veelomvattend. Het is praktischer om daar gebruik te maken van doelen zoals geformuleerd volgens de (herziene) taxonomieën van Bloom (Krathwohl, 2002). Daarbij horen wel enkele voorbehouden. Allereerst moet er een lijn lopen van de lesdoelen naar de meer omvattende en diepgaande doelen op een langere termijn en uiteindelijk naar de elementen zoals genoemd door Waterink en Golverdingen. Ten tweede dient er niet sec op cognitieve doelen ingezet te worden. Affectieve en psychomotorische doelen horen er helemaal bij. Ten derde moet er sprake zijn van een integratief geheel^{xxxvi}. Ten slotte kan bij het formuleren van concrete doelen op lesniveau het risico ontstaan dat ze versmald worden tot uitsluitend meetbare en makkelijk formuleerbare zaken (ten diepste heel positivistisch en behaviouristisch (Biesta, 2018, p. 30)), waarmee juist 'diepere' en meer fundamentele idealen uit het oog kunnen verdwijnen. Daarmee wil niet gezegd zijn dat er niet ook gestreefd mag worden naar exactheid en precisie.

Om misverstanden te voorkomen: het is niet zo dat alleen christenen oog hebben voor doelen die meer doen dan de oppervlakte raken. Bottery formuleert als zesde doel van hedendaags onderwijs een

'epistemologisch doel: de noodzaak om naar leerlingen een diep verstaan van de aard van kennis te communiceren. Normaal gesproken gebeurt dat door de studie van een bepaalde vakdiscipline, die niet alleen een begrip geeft van deze wereld en een gevoel van ontzag en verwondering bewerkstelligt, maar ook een voortdurend gevoel van nederigheid door het begrijpen van de beperkingen aan de menselijke kennis'^{xxxvii} (2004, p. 8).

Hieruit alleen al blijkt duidelijk dat ontzag, verwondering en nederigheid nagestreefd dienen te worden; iets wat een christendocent zal beamen^{xxxviii}. Ook de rol van vakkennis wordt hier aangestipt.

Samenvatting:

God heeft de mens geschapen om Hem te leren kennen, te eren en te loven en om Zijn naaste lief te hebben en te dienen. Dit heel globale doel kan en moet voor lessen veel concreter worden gemaakt om richting te kunnen geven. Het overkoepelende ideaal moet in zicht blijven, zodat geen eenzijdige nadruk ontstaat op cognitieve en meetbare doelen. Dan zijn taxonomieën als van Bloom heel bruikbaar.

6.4 Wat bronnen zeggen over passie voor een vak en voor leren

Het volgende punt dat ik vanuit de genoemde bronnen naar voren wil halen, is wat gezegd wordt over vakinhoudelijke kennis, passie en leren. Dat sluit naadloos aan bij mijn eigen gedachten daarover als het gaat om goed christelijk leraarschap. Enkele citaten geven de hoofdlijn aan. Onderwijs kan niet af zijn voordat er leren optreedt. Dat leren is gebaseerd op het grondig verstaan van zowel de inhoud als de leerlingen (Tomlinson & Imbeau, 2010, p.84)^{xxxix}. Robert Fried, een basisschoolleerkracht, zegt in zijn autobiografie: bevlogen docenten richten zich op het tot de kern komen van hun onderwerp. Ze delen met hun studenten iets van wat daar ligt, de schoonheid en kracht die hen aantrok in dit vakgebied toen ze begonnen en die al die tijd verdiept is toen ze meer leerden en ervoeren (2001, p. 23)^{xi}. Ze brengen hun bevlogenheid ook over op nieuwe leerders door samen te leren (ibid.)^{xii}. Zoals Carr betoogt 'verwachten [we] van vakdocenten in het voortgezet onderwijs een aanstekelijk enthousiasme en passie voor hun vak, waardoor anderen net zo hevig geïnfecteerd raken' (2005, p. 264, vgl. Csikszentmihalyi & McCormack, 1986, p. 418). Dan ontstaat wat Palmer een 'community of truth' noemt (1998, p. 95).

Leeromgeving

Goede leerkrachten moeten hier zelf ook hard voor werken en studeren. Ze volgen belangrijke intellectuele, wetenschappelijke of artistieke ontwikkelingen op hun terrein en bestuderen zorgvuldig en uitgebreid wat anderen binnen dat terrein doen (Bain, 2004, p. 16)^{xiii}. Ze hebben een grote interesse in de bredere kwesties van hun vakgebied: de geschiedenis, de controverses en epistemologische discussies (ibid, p. 16). Ze hebben een ongewoon scherp gevoel voor de geschiedenis van hun discipline, daarbij ingesloten de controverses die gespeeld hebben. Dat begrip lijkt hen te helpen om diep te reflecteren op de aard van het denken binnen hun vakgebied (ibid, p. 25)^{xliii}.

Dat wil niet zeggen dat dit type leerkrachten allemaal hetzelfde doet, dezelfde werkvormen hanteert of eenzelfde type persoon is, integendeel (Fried, 2001, p. 23)^{xliv}. Maar wat ze wel gemeenschappelijk hebben, is dat ze vaak iets trachten te creëren van een 'natural critical learning environment' (Bain, 2004, p. 18)^{xlv}. Zo'n leeromgeving inrichten en benutten kost tijd. Daarom laat dit type docenten ook heel bewust dingen liggen: 'Een docent is wijs in de mate waarin hij bewust besluit om bepaalde delen van het curriculum niet te behandelen' (Fried, 2001, p. 24)^{xlvi}. Bij een gepassioneerde leerkracht blijkt de inrichting van een leeromgeving en aandacht voor leerlingen en leren dus altijd samen te gaan met bevlogenheid voor een vak waar hij zinnige dingen uit weet te kiezen.

Voor een christendocent is vakinhoud niet zomaar een cultureel artefact, een toevallige 'body of knowledge', of slechts 'alles wat de toekomstige leraar op die lerarenopleiding op de een of andere wijze krijgt voorgelegd' (Geerdink & Pauw, 2017, p. 11). Hij ziet deze vakinhoud ook verbonden aan God (Jaarsma, 1953, p. 237, zie ook hoofdstuk 2). Immers, 'all education is built' op 'assumptions about the nature of reality and how we know it' (Palmer, 1998, p. 95). Wel zullen het schooltype en de leeftijd van de leerlingen uitmaken voor hoe deze dingen exact met elkaar samenhangen.

Samenvatting:

Passie hebben voor een vak is enorm belangrijk. Dat vak is deel van de werkelijkheid die God zo gemaakt heeft. Leraren die vakkennis hebben en zich vanuit dat vak laten voeden, kunnen ook daadwerkelijk kiezen wat van belang is voor hun leerlingen in hun school(type).

6.5 Tussenbalans

Tot nu toe hebben we stilgestaan bij de werkelijkheid, de kenbaarheid daarvan, en de plaats van didactiek in het denken. Leerstof en vakinhoud gaan over de werkelijkheid Gods. Het is evident dat deze werkelijkheid veel te breed en omvattend is om 'geleerd' te kunnen worden, gesteld dat dat wenselijk zou zijn. De didactiek, die gaat over het brede terrein van onderwijsleerprocessen, helpt een christelijke leerkracht om dan keuzes te maken. Dat geldt ook voor verschillende soorten bronnen. Over doelen en idealen en over vakkennis en passie van een leerkracht is in het voorgaande het een en ander gezegd. Dat geldt ook van de Bijbel zelf. We hebben ook gezien dat een christelijke les niet in alle opzichten uniek zal zijn of behoeft te zijn.

Echter, vanuit al de genoemde zaken is niet direct af te leiden hoe een les vanuit christelijk perspectief eruitziet en wat dat betekent voor vakinhoudelijke aspecten van zo'n les. Daarvoor is een nadere concretisering nodig. Die geef ik in het volgende hoofdstuk in zeven ontwerpprincipes.

7. De lespraktijk: zeven vakgerelateerde ontwerpprincipes

In dit hoofdstuk presenteer ik zeven vakgerelateerde ontwerpprincipes: principe 1 en 2 gaan over de vakinhoud zelf; 3, 4 en 5 gaan over de wijze waarop deze vakinhoud aan de orde gesteld wordt; 6 en 7 gaan opnieuw over de vakinhoud, maar dan vooral gerelateerd aan de huidige cultuur en de Bijbel. Deze principes zijn in overeenstemming met wat in de vorige hoofdstukken gereleveerd is, maar kunnen daar niet deductief uit afgeleid worden. Deze principes zijn vakgerelateerd: ze zeggen iets over vakinhoudelijke keuzes en over de wijze waarop in de les met die vakinhoud omgegaan wordt. In die zin maken ze een aantal aandachtspunten uit *Essenties van christelijk leraarschap* concreter (De Muynck et al., 2017). De zeven genoemde ontwerpprincipes kunnen overigens ook gelezen worden als een uiting van Bijbelse waarden en maken het samen ook mogelijk om waarden te expliciteren^{xlvii}.

Principe 1: Doe meer aan minder

Dit principe kun je op verschillende manieren omschrijven, elk met hun eigen spits: less is more, small is beautiful, de trage vragen, slower is better, herkauwen, het verdrijven van haast. Het programma dat een leraar voor een vak moet afwerken, wordt al heel lang als overladen gezien. Kohnstamm zei dat al in 1928 en maakte de opmerking 'veelheid van kennis schijnt cet. par. [ceteris paribus, als alle andere dingen gelijk zijn, P.M.] altijd *grondigheid* in de weg te staan' (p. 345; cursiveringen van Kohnstamm). Volgens De Rooij in zijn recente overzicht van tweehonderd jaar geschiedenis van het onderwijs in Nederland is de klacht van alle tijden (2018, p. 264; vgl. Curré & Termeer, 2018). De natuurlijke neiging is dat er steeds meer 'behandeld' moet worden in steeds minder tijd. De kunst is om minder te doen, maar dat diepgaander te doen en daar de

tijd voor te nemen. 'Haast bederft alles' (Wagenschein, 1976, p. 11; vgl. Kalkman et al., 2005).

Parker Palmer brengt het punt om meer te doen met minder als volgt onder woorden: 'Hoe kunnen we de noodzaak om ruimte te creëren aan de ene kant en alle leerstof te behandelen aan de andere kant met elkaar verzoenen? Ik begon oplossingen te zien toen ik mezelf afvroeg: "Hoe kan ik optimaal gebruikmaken van de korte tijd die mijn leerlingen en ik doorbrengen in de ruimte die wij het klaslokaal noemen?" Ik zou mijn leerlingen alles over het vakgebied kunnen vertellen wat vakmensen erover weten, maar dat is informatie die ze niet kunnen onthouden en ook niet kunnen toepassen. Liever gebruik ik die ruimte om ze in de cirkel te brengen waarin de beoefening van het vak centraal staat, ze binnen te voeren in hun versie van de gemeenschap van waarheid. Om dat te bereiken, kan ik mijn leerlingen kleine maar kenmerkende voorbeelden aanbieden uit het vakgebied. Deze kunnen hun een goed idee geven van de manier waarop een wetenschapper uit het betreffende gebied gegevens verzamelt, controleert, corrigeert, overdenkt, ermee werkt, ze toepast, en ze uitwisselt met anderen. Zo kan ik meer lesgeven met minder, tegelijkertijd ruimte creëren en de betreffende leerstof recht doen. Maar hoe kan een klein, kenmerkend voorbeeld voldoende beeld geven van dat uitgebreide gebied, van de belangrijke onderwerpen die we proberen te begrijpen? Die vraag wordt beantwoord als we bedenken dat ieder vakgebied een gestalt kent, een interne logica, een eigen manier waarop zij zich verhoudt tot de belangrijke onderwerpen die de kern van dat vakgebied vormen' (2005, p. 104; zie voor de Engelse tekst 1998, p. 123).

Minder met meer. Meer door minder. Om dat 'minder' dan goed te kiezen, is nodig dat je je vak verstaat (vooral vanuit principe 2). En om dat 'meer' in te vullen, is de wijze van benaderen cruciaal (principes 3, 4 en 5). Verdergaan met te veel houdt oppervlakkigheid in stand, in welk type school dan ook. Anders gezegd, zoals een Engels spreekwoord luidt: 'Anything that's worth doing is worth doing well'.

Principe 2: Gebruik scharniermomenten

Meer door minder zegt principe 1. Dan is wel de vraag hoe je als docent dat 'mindere' dan kiest. Daarbij helpt het als je de 'scharniermomenten' van je vak kent. Bavinck stelt: 'Niet elk vak en niet alles in ieder vak is even gewichtig' (1904c, p. 170) en dat lijkt mij terecht. 'De onderwijzer, die alles even belangrijk en even nuttig acht, [toont daarmee aan] dat het hem aan perspectief in zijn leerstof, aan een organisch inzicht in zijn onderwerp ontbreekt' (ibid.)^{xlviii}. Zoals Palmer aangeeft, kent 'ieder vakgebied een gestalt (...), een interne logica, een eigen manier waarop zij zich verhoudt tot de belangrijke onderwerpen die de kern van dat vakgebied vormen' (2004, p. 104). Iedere discipline kent momenten waarin sprake is van ontwikkeling, van nieuwe ontdekkingen, van nieuwe invalshoeken, van een paradigmawisseling soms zelfs. Deze scharniermomenten markeren de historische gang van het betreffende vak. Ze zijn doorgaans zeer inzichtgevend in de manier waarop binnen deze discipline aangekeken wordt tegen de werkelijkheid en welke problemen en dilemma's er speelden of nog steeds spelen^{xlix}.

Als leerlingen en leraren samen iets van deze ontwikkelingsgang meebelevan, kan dat ervoor zorgen dat leerlingen enigermate leren kijken, denken en doen als een econoom, historicus, wiskundige, natuurkundige, technoloog, bioloog. Of als een timmerman, een kok, een bakker, een verpleegkundige. Hoewel dit per onderwijstype zal verschillen qua diepgang, lijkt de gedachte gerechtvaardigd dat kennis van scharniermomenten docenten verder helpt in hun eigen begrip en daarmee ook het potentieel biedt om met leerlingen die leerstof te kiezen die hen inleidt en inwijdt in het vak. Daarmee wordt tegelijkertijd gewerkt aan doelen als kritisch vermogen, creativiteit, de relativiteit van wetenschap en wetenschappelijke uitspraken.

Onderwerpgerichte les

Omdat scharniermomenten altijd cirkelen rond belangrijke controverses, dilemma's en vraagstukken, is er doorgaans ook een natuurlijke mogelijkheid om de interesse van leerlingen op te wekken en vanuit hun leefwereld het punt in kwestie te benaderen en betekenisvol te doen zijn. Opnieuw een uitgebreid citaat van Palmer, die dit kernachtig onder woorden brengt:

'Passie voor het vak plaatst het onderwerp, en niet de leraar, in het centrum van de leercirkel – en als het belangrijke onderwerp zich in het midden bevindt, hebben de leerlingen directe toegang tot de energie van leren en leven. Een onderwerpgerichte les is geen les die de leerlingen buitenspel zet. Een dergelijke les doet recht aan een van de belangrijkste behoeften die onze leerlingen hebben: kennismaken met een wereld die groter is dan hun ervaringen en hun ego, een wereld die hun persoonlijke grenzen verlegt en hun gevoel van gemeenschap vergroot. Daarom zeggen leerlingen vaak dat goede leraren onderwerpen waarvan ze nog nooit gehoord hadden 'tot leven brengen', hen in contact brengen met het andere op een manier die de leerlingen zelf ook tot leven brengt. Een onderwerpgerichte les doet ook recht aan een van onze belangrijkste behoeften als leraar: het versterken van die verbindingen tussen ons vak, onze leerlingen en onszelf die ons helpen ons steeds weer compleet te voelen' (2004, p. 103).

Dit tweede principe onderstreept daarmee het belang van grondige vakinhoudelijke kennis van de leerkracht, passend bij de onderwijssector waarin hij lesgeeft, gecombineerd met een christelijke visie op het eigen vak. Alleen deze leraren zijn in staat materialen en voorbeelden te vinden die precies geschikt zijn voor een bepaalde klas of leerling, waardoor die er misschien zelfs door gegrepen wordt (vgl. Fraser, 2005, p. 2). Dat is echter geen pleidooi voor vakidiotie en reductie van alles tot de bril van het ene vak dat nu net je passie heeft (zie ook onder principe 3). De bedoeling is 'dat de onderwijzer, bij elk deel van de leerstof, het geheel voor den geest hebbe en in het licht van het geheel ieder deel onderwijst' (Bavinck, 1904c, p. 170).

Principe 3: Authentiek en on-bemiddeld

Het derde, vierde en vijfde principe gaan over de wijze waarop de inhoud aan bod komt. Idealiter zit dat dicht bij de werkelijkheid in natuur en cultuur. Als iets levens-echt is, zit er ook leven in. Alleen daar waar dat niet kan, vaak vanuit praktische of ethische overwegingen, is een medium nodig, moet er be-middel-d worden. Een fenomeen spreekt meer dan zijn representatie in 2D. Daarom zijn studiereizen naar het buitenland in beginsel te verkiezen boven een boek over culturen. Daarom is een echte plant beter dan een plaatje. Daarom is een goed practicum beter dan vertellen hoe het zit. Daarom is een echt schilderij in een kasteel of museum beter dan een reproductie. Daarom is een bezoek aan of van een veteraan of slachtoffer indringender dan tekst sec. Maar vaak kan authentiek niet. Dan is het zaak te zoeken naar een zo goed mogelijke vervanger, al blijft dat in zekere zin 'fake'. Bij een authentieke inhoud is het makkelijker dan bij een representatie ervan om te komen tot het ontdoen van het 'gewone', het 'vanzelfsprekende'. Een authentieke 'inhoud' spreekt doorgaans meer zintuigen aan, doet meer een beroep op nieuwsgierigheid en empathie en zorg (ook voor 'materialen') en lokt uit tot verbinding, zowel met deze authentieke inhoud als met de docent als met de andere leerlingen.

Een punt van belang bij een authentiek verschijnsel is dat deze doorgaans veel meer behelst dan slechts één vakdiscipline (zie ook hoofdstuk 2). Daarmee is de verbinding met andere vakken vanzelfsprekend en is het aan de pedagogisch-didactische wijsheid en ambachtelijkheid van de leerkracht in hoeverre hij deze verbindingen legt en op welke wijze. Zowel vakdiscipline als fenomeen (waar altijd meer dan één discipline in naar

voren komt) hebben bestaansrecht. Daarmee is ook gezegd dat er tussen vakmatig en projectmatig onderwijs geen grotere tegenstelling gemaakt moet worden dan nodig is. Naarmate de leeftijd en kennis van een leerling toenemen, zal de vakinhoudelijke diepgang groter moeten zijn. Maar dat sluit het zoeken van authentieke contexten, verschijnselen, vraagstukken en inhoud eerder in dan uit.

Principe 4: Aandacht

Om meer te doen met minder en om een authentieke inhoud tot zijn recht te laten komen, zeggingskracht te kunnen laten uitoefenen, is aandacht nodig, een volledige presentie, een attent-zijn. Ten diepste gaat het dan om een uiting van liefde en respect voor het andere als een 'tegenover'¹. Een tegenover als iets dat vanuit Gods schepping of de cultuur tot ons komt en om die reden de moeite waard is en dus ook de moeite mag kosten. Bavinck zegt daar dit van: 'Bij alle leren is opmerkzaamheid, belangstelling, liefde van noode; onbekend maakt onbemind, men leert slechts kennen in waarheid wat men liefheeft in het diepst zijner ziel' (1901, p. 26).

Daarbij past dat de vakinhoud zélf spreekt. Ons verhaal als docent is wel nodig, hier en daar, maar voorop staat een 'real dialogue' (Pike, 2013, p. 120; 2015), met open vragen waarop ook de docent het antwoord niet van tevoren precies weet. Aandacht dus, voor alle duidelijkheid, niet alleen voor de leerling, maar juist ook voor het 'ding', het onderwerp. Dat behoeft tijd, en daarom gaat het dan ook niet meer om het 'behandelen' van alle stof, nog afgezien van de vraag hoeveel effect dat heeft als het gaat om onthouden en begrijpen, laat staan een waarderen en kennen in de zin als genoemd in hoofdstuk 2. Slow education gaat hand in hand met trage vragen (vgl. principe 1 en Biesta, 2018, p. 25) en een niet gepolijste werkelijkheid. Als, bijvoorbeeld, op deze wijze naar practica gekeken wordt, naar veldwerk, is daar soms alles wat niet netjes past in de theorie weggesneden of wordt het genegeerd. Dan worden juist verwondering en ontzag, die niet geprogrammeerd maar wel vernietigd kunnen worden, bijna onmogelijk. Zo grijpt principe 4 terug op 1, 2 en 3.

Principe 5: De gehele mens

Als aan de voorgaande principes recht gedaan wordt, dan is er ook sprake van inzet van de gehele mens. Vaak echter gaat het in de waan van de dag te veel alleen om cognitie en te veel om wat makkelijk in een getal uit te drukken is. In de geschiedenis is wel gesproken over hoofd, hart en handen. Misschien moet dat omgedraaid worden in hart, handen en hoofd, om de nadruk op het cognitieve te compenseren, maar in elk geval is de hele mens aan bod. Daarom horen cognitieve, affectieve en psychomotorische doelen bij elkaar. Om dezelfde reden zijn technische en morele componenten wel te onderscheiden, maar beide van vitaal belang. Daarom staat het welzijn van de ziel niet tegenover het welzijn van de geest en van het lichaam, of andersom. Daarom zijn er vijf zintuigen of zelfs een zesde die mee mogen doen in onderwijsleerprocessen.

Vaardigheden

Ik wil één toespitsing maken, juist omdat principe 3, 4 en 5 moeten dienen om wat bij 1 en 2 aan de orde is gekomen, gestalte te kunnen laten krijgen. Veel vakken zoals we die kennen in de curricula van scholen bevatten vaardigheidsdoelen. Vaardigheden die getraind en (soms eindeloos) geoefend moeten worden. Training, herhaling, oefening is vaak nodig. Dat is niet altijd leuk, maar kan wel heel zinvol zijn. Dat geldt bij creatieve vakken, als muziek en tekenen, maar ook bij het leren lezen van langere teksten of het maken van een samenvatting. Hoe kan dan toch zo veel mogelijk recht gedaan worden aan de principes 1 t/m 4?

De kunst is om vaardigheden niet (te veel) los te pellen. Laat lessen die bedoeld zijn om vaardigheden te trainen niet zonder inhoud en kies deze inhoud bewustⁱ. Laat handen, hoofd en hart zo veel mogelijk samengaan. Niet zomaar een bepaalde verbinding laten maken tussen twee stukken hout, maar als deel van een vogelhuisje dat in de tuin van een verzorgingstehuis geplaatst kan worden. Niet pure uitspraakoefeningen doen, maar met zinnetje of teksten die inhoudelijk iets doen, die potentie hebben tot vorming. Niet slechts ellenlange rijtjes gortdroge sommen in een dwangmatig systeem omdat de mbo-rekentoets gehaald moet worden, maar iets waar een duidelijke relatie met het beroep te vinden isⁱⁱⁱ. Niet beginnen met een inhoudsloze notenbalk, maar met een eenvoudig liedje. Een principe waarvan toepassing creativiteit vereist, die mogelijk juist floreert als er regelmatig een beroep op wordt gedaan.

Principe 6: Cultiveren van tekenen van hoop

Hoewel de principes 1 t/m 5 ook gebaseerd zijn op en voortkomen uit een opvatting over de werkelijkheid die zich wil richten naar Bijbelse noties, is het wenselijk om ook twee meer expliciet christelijke principes te formuleren. Principe 6 spreekt uit dat het Bijbelse getuigenis over hoop en verlossing door moet klinken waar dat kan.

Bij tekenen van hoop kan gedacht worden aan verhalen waarin redding en hulp een rol spelen, waarin mensen iets positiefs doen, in de zin van het liefhebben van hun naaste en het wegcijferen van zichzelf. Ook als recht wordt gedaan te midden van bepaald onrecht, of als iets helend werkt en het ontwrichtende effect van de zonde en het kwaad tegengaat. Hoop kan dus ook in vakgebieden als biologie, natuurkunde en scheikunde en aardrijkskunde een rol spelen.

Tegelijk is dit altijd slechts gedeeltelijk het geval. Hoop is er uiteindelijk niet omdat mensen of hun technieken iets voor elkaar krijgen, maar omdat God deze wereld niet loslaat (Nederlandse Geloofsbelijdenis, artikel 13) en de geschiedenis uitloopt op de voleinding. De werkelijkheid zoals we die ervaren in alle chaos, ontredde en zonde, die ook te herkennen is in de gebrokenheid van vakinhoudelijke fenomenen, zucht naar de verlossing (naar Romeinen 8). Het cultiveren van hoop kan niet zonder Christus die de Hoop is van allen die in Hem geloven (1 Timotheüs 1 vers 1). Soms is dit ook een duidelijk motief bij bepaalde personen uit het vak of de geschiedenis ervan. Dat moet dan zeker aandacht krijgen in de vakles. Ook aandacht voor wat lieflijk is en wel luidt (Filippenzen 4 vers 8), de esthetiek, staat in het teken van hoop en verwachting. Het laat letterlijk of figuurlijk iets anders horen dan disharmonie en kan daarmee een criterium zijn voor de keuze van vakinhouden.

Principe 7: Wieden en snoeien

Principe 7 is de tegenhanger van principe 6. Hier gaat het om wieden van 'doornen en distelen' (Genesis 3) en snoeien van wat daarbij gebaat is; een beeldspraak die ook Bijbelse wortels heeft in bijvoorbeeld Johannes 15. De zonde heeft de schepping en cultuurarbeid geperverteerd. Dat uit zich in iedere tijd, cultuur en subcultuur op eigen wijze. Een opgave van christelijk onderwijs in het algemeen en van iedere geleding en onderwijsgevende is om te identificeren waar dat in het hier en nu pregnant is, en om daar aandacht voor te hebben bij de keuze van doelen, inhoud, werkvormen en dergelijke. Het is daarbij niet in de eerste plaats belangrijk of wordt ingeschat dat distels zich definitief zullen laten verwijderen, maar wat de roeping in het goddelijk beroep nu vraagt. Met Groen van Prinsterer vraagt dat binnen en buiten christelijke kring een belijden, waarvan vaak geldt dat dat 'het uitkomen voor de waarheid [is] op het punt waar de verdediging bezwaarlijk is' (Groen van Prinsterer, 1858, p. 139-140).

Ingaan tegen trends

Door de bril van vakinhoud en didactiek en ook vanuit doelstellingen die een christendocent beoogt, denk ik bij wieden meer in het bijzonder aan het ingaan tegen dominante achristelijke, onchristelijke en antichristelijke trends. Dat is ongeacht waar deze worden aangetroffen. Bij dit punt kan zelfkritiek evenals het kritisch beschouwen van het christelijke volksdeel zeker niet ontbreken, maar eerder starten. Ik noem een aantal van deze trends:

1. Scheiding tussen zondag en maandag^{liii}. Het is de vraag hoe vaak een christen zijn geloof thuis laat in de werkweek. Niet-christenen lijken hun geloof doorgaans 24/7 mee te nemen.
2. Hier hangt mee samen wat Calvijn noemt een 'beestachtige liefde tot de wereld' (Institutie III,9,1). Bij bepaalde vakken en onderwerpen kan gethematiseerd worden hoe het gesteld is met de 'overdenking van het toekomstige leven' en 'hoe men het tegenwoordige leven en zijn hulpmiddelen gebruiken moet' (Institutie, boek III, hoofdstuk 9 en 10).
3. Instrumentalisme en functionalisme. Dat dreigt bijvoorbeeld bij de moderne vreemde talen, als niet alleen slechts de communicatiefunctie benadrukt wordt, maar de taal vooral gebruikt wordt om daarmee eigen belangen te dienen. Taal is dan vooral een middel om te vertellen wat jij wilt, en niet om daarmee van anderen en andere culturen te leren en daarmee een stukje van de werkelijkheid Gods te mogen verkennen. Literatuur en cultuur hoort bij talen, in elk onderwijstype, en dan gekozen in wijsheid.
4. Een praktisch deïsme in, met name, de exacte vakken en aardrijkskunde. Daar waar natuurwetten te weinig worden gezien, ervaren en benoemd als ordeningen die getuigen van Gods trouw, als Zijn gewoonten, is feitelijk op zijn best sprake van een deïstisch wereldbeeld. Dat is immanent, op lippendienst na aan de Degene die de klokken heeft gemaakt en in werking gezet.
5. De (vaak impliciete) pretenties van natuurwetenschappelijk en technologisch kennen en kunnen.
6. Evolutiedenken. Dit komt naar voren op heel veel levensterreinen en beïnvloedt ook theorievorming en standpunten in een range van vakken.

Samenvatting:

Bij het ontwerpen van een les is het mogelijk om vakinhoud en wijze van aan de orde stellen te benaderen vanuit christelijk perspectief. Er zijn zeven principes genoemd die daarbij helpen:

1. Doe meer met minder.
2. Gebruik scharniermomenten uit de ontwikkeling van je vak(discipline).
3. Ga voor authentiek en onbemedieerd waar dat mogelijk is.
4. Cultiveer aandacht.
5. Betrek de gehele mens en leerling en niet alleen zijn hoofd of alleen kale vaardigheden.
6. Wees gericht op tekenen van hoop en verlossing vanuit de voleinding die nog uitstaat.
7. Ga in tegen hedendaagse (sub)culturele trends, waar die tegen christelijke waarden en normen ingaan.

8. De lespraktijk: lessen (her)ontwerpen

In het vorige hoofdstuk hebben we, met de inhoud van hoofdstuk 1 tot en met 6 in het achterhoofd, zeven ontwerpprincipes geïdentificeerd voor een les waarin de didactische keuzes en het omgaan met de vakinhoud pogen recht te doen aan christelijk leraarschap. Met deze principes hebben we echter nog geen les. Een creatieve stap is nodig om van de principes te komen tot een concrete les, lessenserie, module en dergelijke. Dat vraagt

behalve creativiteit ook het nodige vakmanschap en meesterschap. Je zou het kunnen vergelijken met wat een meesterkok doet. Met de ingrediënten die hij ter beschikking heeft, bereidt hij een maaltijd die aan de regels van de kunst voldoet. Als je opschrijft wat hij precies doet, dan heb je het recept ervoor. Echter, het puur uitvoeren van het recept maakt iemand nog niet tot een meesterkok die het ambacht beheerst. Zoals Tomlinson en Imbeau zeggen: 'Als we alleen methodes leren, dan zijn we daaraan gebonden, maar als we principes leren, dan kunnen we onze methodes ontwikkelen (2010, p. 13)^{liv}.

Leraarschap is ook een ambacht, een *craft*^{lv}, zoals veel (christelijke en niet-christelijke) auteurs zeggen. Sennett, die een standaardwerk schreef over ambachten (2008), zegt daar een paar verhelderende dingen over. Een ambachtsman is toegewijd aan het leveren van werk van goede kwaliteit omwille van die kwaliteit. In het ambacht is een standaard van excellentie ingebakken, en die drijft een ambachtsman ook om te blijven verbeteren en te leren. De kennis die hij opbouwt omvat weten en voelen en is grotendeels impliciet, 'tacit' (Sennett, 2008, p. 7, 20, 24, 94, 117)^{lvi}. Het ontwerpproces start dus bij het (willen) zijn van zo'n ambachtsman, namelijk een toegewijde leraar, die werkt, leert, verbetert, en zo gaat voor ambachtelijke kwaliteit.

De volgende tips kunnen helpen om op weg te gaan en als docent je eigen lessen te (her)ontwerpen.

- *Begin met wat je zou willen bereiken.*
In het algemeen is een 'backward design' aan te bevelen^{lvii}. Begin met je doelen en idealen (in relatie tot de beginsituatie) en zoek daar de juiste vakinhoud bij (principes 1, 2, 6 en 7). De vakinhoud wijst je, als je er goed naar luistert, de richting van het hoe (principes 3, 4 en 5), en suggereert werkvormen en middelen. Tegelijk, een krachtige vakinhoud heeft zeggingskracht en suggereert vaak vanzelf een bijbehorend *ideaal*/plaatje en doelen die ermee bereikt kunnen worden. Denk aan een gedicht, een natuurkundig verschijnsel, een landschap, een ecosysteem; iets wat jouzelf als docent ook gepakt heeft. Ook in dat geval ga je van daaruit een les (her)ontwerpen en maak je de beweging naar leerlingen en naar de organisatie van je lessen.
- *Start bij waar je nu bent.*
In het didactische model van Van Gelder (zie hoofdstuk 3) is de beginsituatie van leerlingen cruciaal. Zie jezelf als leerling die een nieuwe stap maakt. Mogelijk is je beginsituatie zo, dat je het beste kunt aansluiten bij 'de methode'. Waar maakt je methode het mogelijk om meer te doen met de zeven ontwerpprincipes? Ga ze allemaal langs en maak het concreet voor een bepaalde klas of een bepaald vak of bepaalde les(senserie) die je over enige tijd gaat geven. Besteed de tussenliggende tijd om te studeren, te bidden, collega's te consulteren en met ze samen te werken, en dingen op papier te zetten. Begin klein en begin waar je nu bent.
- *Doe niet te veel en niet te veel tegelijk^{lviii}.*
Meer door minder. Zeker als je fulltime lesgeeft, is het niet doenlijk om alle lessen te herbezielen, laat staan (ingrijpend) te veranderen. Want doorgaans voelt ook een relatief kleine verandering als ingrijpend, als het om lesgeven vanuit christelijk perspectief gaat. Het is beter om iedere week (bijvoorbeeld) één van de 26 lessen die je geeft te wijzigen en dat vol te houden, dan er na korte tijd mee te stoppen of, nog erger, iets half te doen, zodat het mislukt.
- *Loop de ontwerpprincipes langs.*
Stel je bij elk ontwerpprincipe de vraag wat je (meer) kunt doen om het betreffende principe tot zijn recht te laten komen^{lix}. Het is lang niet altijd nodig of mogelijk om aan allemaal tegelijk te werken. Anderszijds – en dat is mooi – hangen ze samen en

je zult merken dat als je aan één ervan werkt, andere ook in beeld komen. Vaak werkt het stimulerend en samenbindend als collega's mee opdenken.

- *Kijk waar je de mogelijkheid hebt om van invloed te zijn.*
Een docent heeft veel meer invloed op de leerresultaten van leerlingen dan de school of het team waar hij in zit (bijvoorbeeld Marzano, 2003, 2007). Een goede docent in een gemiddelde of slechte school kan toch veel bereiken. (Andersom kan een slechte docent veel kapot maken...) Misschien zitten het rooster, het programma van toetsing en afsluiting, de gezamenlijke repetities, het minimum aantal schriftelijke overhoringen en dergelijke, minder dwingend in elkaar dan je aanneemt.
- *Verricht, indien mogelijk, enig onderzoek aan de verandering die je uitprobeert.*
Veel goede docenten blijken dat als van nature te doen. Een ambachtsman kijkt ook kritisch en met liefde naar zijn werk. Dat onderzoek kan groot zijn en met behulp van anderen gedaan worden, zoals collega's, adviseurs, of het onderzoekscentrum van Driestar educatief. Maar het kan ook relatief klein blijven, als actieonderzoek, waarbij je meer inzicht krijgt in het effect van je onderwijs.

Samenvatting:

Bij het (her)ontwerpen van een les(senserie) helpen de volgende aandachtspunten:

1. Bedenk wat je doel is met de les.
2. Start bij de situatie nu.
3. Doe niet teveel tegelijk.
4. Loop de 7 ontwerpprincipes langs en kijk wat je kunt gebruiken.
5. Zoek naar de dingen waar je wél invloed op kunt uitoefenen.
6. Onderzoek je verandering.

9. Schets van een les

Om van ontwerpprincipes naar een les te komen, is een creatieve stap nodig. In dit hoofdstuk geef ik één voorbeeld van een vakles Engels waarin aan veel van de ontwerpprincipes recht wordt gedaan. Ik begin met het beschrijven van de 'kale' vakinhoud. Het is een aardige exercitie om dan zelf eerst te bedenken hoe de ontwerpprincipes toegepast kunnen worden, zodat een les ontstaat voor, zeg, vmbo klas 3 gt. Na de beschrijving geef ik schetsmatig een uitwerking van zo'n les. Ten slotte laat ik kort zien hoe de ontwerpprincipes hierin doorgewerkt hebben.

Vakinhoud

Een telegram van Lord Kitchener in de Tweede Boerenoorlog (1899-1902) aan zijn superieuren in Londen. De Britten vochten toen tegen de Zuid-Afrikaanse boeren. 'I fear there is little doubt the war will now go on for considerable time unless stronger measures are taken ... Under the circumstances I strongly urge sending away wives and families and settling them somewhere else. Some such unexpected measure on our part is in my opinion essential to bring war to a rapid end' (tekst 1, vertaling in voetnoot^x).

Hij kreeg toestemming om concentratiekampen op te zetten. Dat leidde tot vele burgerslachtoffers: 'The abhorrent conditions in these camps caused the death of 4 177 women, 22 074 children under sixteen and 1 676 men, mainly those too old to be on commando' (tekst 2).



In die kampen speelde zich op een bepaald moment het volgende af met en rond een jong meisje, 'Lizzie Van Zyl who died in the Bloemfontein concentration camp, 1902'. Dit is het verhaal: 'She was a frail, weak little child in desperate need of good care. Yet, because her mother was one of the "undesirables" due to the fact that her father neither surrendered nor betrayed his people, Lizzie was placed on the lowest rations and so perished with hunger that, after a month in the camp, she was transferred to the new small hospital. Here she was treated harshly. The English disposed doctor and his nurses did not understand her language and, as she could not speak English, labeled her an idiot although she was mentally fit and normal. One day she dejectedly started calling for her mother, when a Mrs. Botha walked over to her to console her. She was just telling the child that she would soon see her mother again, when she was brusquely interrupted by one of the nurses who told her not to interfere with the child as she was a nuisance' (tekst 3). Kort daarna overleed Lizzie aan tyfus, 7 jaar oud.



Schets van een mogelijke les

Nadat de inhoud is gekozen voor de vakles, hangt de invulling van de precieze les nog af van de andere onderdelen van het didactische model van Van Gelder (hoofdstuk 3). Daarom schets ik deze eerst. Doelen voor Engels zouden kunnen zijn: woordenschat uitbreiden, lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid bevorderen. Bredere doelen kunnen zijn: verbreden van de horizon, kritisch vermogen vergroten. Maar ook: medelijden en empathie bevorderen, nadenken over rechtvaardigheid en fairness en barmhartigheid, omgaan met een gewetensconflict in je werk of leven. De beginsituatie van de leerlingen betreft onder meer: geen voorkennis van de Boerenoorlog, lager niveau Engels dan in deze teksten.

De start van de les, die grotendeels in eenvoudig Engels kan verlopen: laat de twee foto's zien van Kitchener en Lizzie en betrek leerlingen met denken-delen-uitwisselen. Wanneer zijn de foto's ongeveer gemaakt? Wat kan de relatie zijn tussen de twee foto's? Wat denk je dat er gebeurd is? Wat vind je dat er zou moeten gebeuren met de ondervoede persoon?

Vervolgens voeg je informatie toe: wie het meisje is, leeftijd, omgeving met een andere taal, zonder moeder.

Dan maak je een aantal expertgroepen van drie leerlingen rond foto 1 met de bijbehorende teksten 1 en 2 en een aantal expertgroepen van drie leerlingen rond foto 2 en tekst 3. Je geeft ze de teksten en een woordenlijstje. Eerst moeten ze per expertgroep bespreken wat er eigenlijk staat en dat in eigen woorden kort opschrijven. Vervolgens moeten ze bespreken wat ze ervan vinden en waarom. Als ze daar nog niet de woorden voor hebben, geef je of verwijs je naar standaardzinnnetjes of een idioomboek. Als docent loop je rond en geef je procesfeedback, je benadrukt het 'waarom'.

Dan laat je de leerlingen in groepjes van twee of vier elkaar hun deel van het totale verhaal vertellen. Ze kunnen daarvoor hun aantekeningen gebruiken.

Tegen die tijd zal de les ongeveer om zijn. Als huiswerk laat je ze een selectie van de woorden leren (de hoogfrequente, met name) en nadenken over de vraag wat ze zouden willen zeggen tegen Kitchener en tegen de Engelse verpleegster. Daar ga je de volgende les mee verder.

De les en de ontwerpprincipes

De vakinhoud is qua Engels te moeilijk voor de meeste leerlingen in vmbo klas 3 gt. Om verschillende redenen zal het toch mogelijk zijn hier iets mee te doen: Het thema van het lijden en het (niet) tegengaan ervan (principe 7) en de verschrikking zal hen kunnen pakken (principes 3, 4 en 5), evenals het onverwachte gegeven dat het de Britten waren die dit veroorzaakten met hun politiek. Er is een boodschap van hoop (principe 6) uit te destilleren met de mevrouw die Lizzie wilde helpen en degene die dit verhaal wereldkundig heeft gemaakt, om daarmee de publieke opinie te beïnvloeden en betere omstandigheden in de concentratiekampen te bewerkstelligen. Dat lijden en die hoop kan ook dichtbij worden gebracht, door aan de orde te stellen wat wij, leerlingen, school, nu kunnen doen aan zulk erg leed (eveneens principe 7), en hoe we dat doen als het dichtbij komt of mogelijk ook verder weg is (principes 3, 4 en 5). Principe 1 is terug te zien, omdat met vrij weinig materiaal veel wordt gedaan. Dat materiaal is zo gekozen, dat het iets zegt over Engeland en de Britse geschiedenis, evenals de Zuid-Afrikaanse, en over een fenomeen dat nog steeds voorkomt: de concentratiekampen. Er is daarmee makkelijk een link te leggen naar hedendaagse kampen, naar de Tweede Wereldoorlog. Ook zegt het iets over macht en fairness, rechtvaardigheid en barmhartigheid. Met andere woorden: als vanzelf openen zich allerlei mogelijkheden vanuit dit scharnierpunt (principe 2).

10. Uitleiding en blik vooruit

In de achterliggende hoofdstukken is op basis van overwegingen van verschillende aard (ontologische, epistemologische, didactische, systematische) en vanuit de bronnen van de Bijbel, pedagogen en empirisch onderzoek een zevental vakgerelateerde ontwerpprincipes geformuleerd. Dat vergde een creatieve sprong – en van deze zeven principes is het mogelijk terug te kijken hoe de onderliggende overwegingen en bronnen erin doorspelen. De stap van ontwerpprincipes naar een concrete vakles die vanuit christelijk perspectief gegeven wordt, is opnieuw creatief en er is een les geschetst als voorbeeld. Van belang blijft daarin wat gezegd is over de persoon van de leerkracht als christen. De uitdaging voor de docent is om vaklessen meer en diepgaander vanuit christelijk perspectief te geven en als ambachtsman dit verder uit te bouwen.

Daarmee komen we ook op de vraag wat het onderzoek vanuit het lectoraat 'schoolvakken en didactiek' gaat behelzen. Een aantal kernen zijn belangrijk: Allereerst gaat het om onderzoek naar de werking van de zeven principes:

- Geven deze voldoende handvat en gevoel voor richting aan docenten in de verschillende vormen van onderwijs?
- Hoe gaan de lessen eruitzien en hoe kunnen we die vruchtbaar maken voor andere docenten?
- Hoe verloopt een leerproces van docenten als zij hier alleen of in groepen (zoals in professionele leergemeenschappen) gedurende langere tijd mee aan het werk gaan?
- Wat doen vaklessen die met de zeven principes vormgegeven zijn met leerlingen? In hoeverre ervaren zij een duidelijke(r) integratie van een christelijk perspectief met de vakinhoud? Komen uitspraken als 'Wat heeft dit vak nu met godsdienst of christen-zijn te maken?' minder voor?

Verwant aan het bovenstaande zijn er enkele andere terreinen waarop onderzoek wenselijk is en soms ook al gestart is.

- We doen onderzoek aan de methodiek van 'whatiflearning'. Deze Angelsaksische methode bevat enkele stappen om anders naar lessen te kijken: 'Wat als...?' Dit willen we vooral onderzoeken in het primair onderwijs.
- Daarnaast ben ik geïnteresseerd in de verbinding van (vak)didactiek van moderne vreemde talen met, en ook het opleiden van taaldocenten vanuit, een christelijk perspectief.

- Iets breder spelen bij didactiek en schoolvakken alle elementen van het didactische model van Van Gelder (zie hoofdstuk 3) een rol, waaronder evaluatie en toetsing. Een belangrijk vraagstuk is dan ook hoe vanuit christelijk perspectief gekeken kan worden naar diverse vormen van assessment.
- Ook spelen de achtergronden van de ontwerpprincipes een rol en de mate waarin bronnen zoals genoemd in dit boek en zoals in gebruik binnen de praktijk van Driestar educatief vruchtbaar kunnen zijn. Een hypothese is dat op basaal niveau de pedagogen uit *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken deel I en II* (Murre et al., 2012, 2014) en empirisch-analytisch onderwijskundig en pedagogisch onderzoek, en ook de genoemde biografieën en fictie dezelfde thema's agenderen en vergelijkbare praktijken laten zien als zijnde wenselijk. Onderzoek hiernaar kan inwerken op de formulering en fundering van de ontwerpprincipes die genoemd worden in dit boek.
- Als laatste is het een belangwekkende vraag in hoeverre de benadering in dit boek, samen met wat in *Essenties van christelijk leraarschap* (De Muynck et al., 2017) en het te publiceren *Handboek christelijk leraarschap* (De Muynck et al.) staat, ook richting geeft bij andere vragen en issues van vandaag, zoals: gepersonaliseerd leren, wat we met Biesta's driedeling aan moeten (Biesta, 2014), de overladenheid (een klacht van vele decennia en langer zelfs), heterogene groepen en scholen of homogener, het profiel van de ideale leraar of leidinggevende in het onderwijs, de keuze van leerstof en didactiek, de verhouding beroepsvoorbereiding en algemenere vorming, vakken of leergebieden.

Ten slotte

Wat ik in dit boek heb geschetst, is geen afgerond systeem (zie hoofdstuk 4). Het bevat clusters van verbanden, van aandachtspunten, van mogelijkheden. Aan alle tegelijk denken kan niet. Aan alle tegelijk werken hoeft niet. Wat het ene punt niet belicht, doet het andere. Ze hangen samen. Ook als docent ben je een beperkt wezen. Dat mag nederig maken, ook als je meeloopt op de levensweg van leerlingen. En blijmoedig, als je dat samen doet met andere leerkrachten. Wat jij niet doet, doet dan wellicht een ander. Zo opent iedere onderwijsgevende iets van de rijkdom, zonde en herstel vanuit liefde voor een vak dat hem greep. Ongeacht of dat nu bosbouw, meubelmakerij, wiskunde, een maatschappijvak of talen betreft. Of nog iets anders. In de hoogspanning die daarmee gepaard gaat, is er zo ook ontspanning mogelijk, want de wasdom is niet aan ons. Wij zijn op zijn best instrumenten. We 'ploegen op hoop' (1 Korinthe 9 vers 10) en hebben altijd goede moed, in verwachting van Gods zegen en dagelijks biddend om reiniging door Christus' verdienste.

Excurs 1. Beschrijvingen van doelen.

In de loop der geschiedenis zijn er veel soorten doelen geformuleerd. De doelen hebben gevolgen voor de didactiek (zijn daar zelfs in principe een onderdeel van) en de keuze aan (vak)inhoud. In dit excurs een kleine selectie. Elk voor zich bieden deze de mogelijkheid om te reflecteren op doelen en idealen die een leraar of school zelf heeft - en (wellicht) praktiseert.

Enkele niet specifiek christelijke doelen

Johan Friedrich Herbart (1776-1841)

'Deugd is de naam van het doel der opvoeding in zijn geheel. Zij is de duurzame verwezenlijking van de idee der innerlijke vrijheid in een persoon' (Herbart, 1964, par. 8).

Gert Biesta

Goed onderwijs zou er baat bij 'kunnen hebben wanneer wordt ingezien dat onderwijsprocessen altijd een invloed uitoefenen in drie domeinen. Allereerst is er het domein van de *kwalificatie*. Hier gaat het om de rol die het onderwijs speelt in het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die kinderen en jongeren kwalificeren om iets te doen.(...). [O]nderwijs [is] ook altijd een proces van *socialisatie*. Hier gaat het om de wijze waarop, middels het onderwijs, kinderen en jongeren deel worden van tradities en praktijken. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, dat wil zeggen, op menselijke individualiteit en subjectiviteit: (...) persoonsvorming of *subjectivering*' (Biesta, 2014, z.p.).

Mike Bottery

Deze hoogleraar aan de universiteit van Hull (Engeland) noemt in een boek over *educational leadership* en waarden voor onderwijs in de huidige tijd en cultuur acht doelen om na te streven (2004, p.8), waarvan ik de zesde uitgebreider weergeef:

- 1 An economic productivity objective. (...)
- 2 A democratic objective. (...)
- 3 A welfare state objective. (...)
- 4 An interpersonal skills objective. (...)
- 5 A social values objective. (...)
- 6 An epistemological objective: the need to communicate to students a deep understanding of the nature of knowledge, normally through the study of a particular subject discipline, which not only provides an understanding of this world, and generates a sense of awe and wonder, but also through understanding human epistemological limitations, a constant humility.
- 7 A personal development objective. (...)
- 8 An environmental objective. (...)

Enkele formuleringen van doelen vanuit christelijke perspectief

Uit het project 'Investeren in identiteit' van een basisschool, kort na 2000:
'We willen onze leerlingen de houding bijbrengen dat de Bijbel voor alle vakken en levensterreinen belangrijk is. Dit doen we door structureel uitdrukkelijk aandacht te vragen voor wat de Bijbel zegt en de manier waarop ze spreekt.'

Uit 'Essenties van christelijk leraarschap':

De hoofdtaak van de leraar is leerlingen te vormen en hen tot ontwikkeling te brengen. Daarin slaagt hij alleen als hij hen in het hart weet te raken. Hiervoor is nodig dat hij van zijn leerlingen houdt en eveneens een passie heeft voor de inhouden en betekenissen die in het onderwijs centraal staan. Verder dient hij de vormende situaties die hij voor ogen

heeft daadwerkelijk gestalte te kunnen geven en leerlingen in hun leerproces te kunnen begeleiden en ondersteunen (De Muynck, Vermeulen & Kunz, 2017).

Het opvoedingsdoel van Herman Bavinck:

'... het doel van alle opvoeding bestaat naar het schoone woord van den apostel Paulus daarin, dat de mensch Gods volmaakt zij, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust, 2 Tim. 3:17' (1904c, p. 30).

Het onderwijsdoel van de Australiër Noel Weeks:

'There is a goal for which we aim. It is functioning Christian maturity' (1988, p. 35)

Het gereformeerde opvoedingsdoel van Waterink/Golverdingen:

'De vorming van de mens, in afhankelijkheid van de zegen des Heeren, tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlijkheid, geschikt en bereid om al de gaven, die hij van Hem ontving, te besteden tot Zijn eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst' (Golverdingen, 1995, p 82.).

Excurs 2. Teksten uit de Bijbel met implicaties voor het onderwijs

Te vaak wordt de Bijbel dichtgelaten, onder het motto dat het geen handboek is voor het vak dat we geven. Hoewel dat waar is, zijn er vele teksten die ons iets zeggen over Gods (doorgaande) werk, Zijn intenties, ons handelen. In dit excurs zijn als aanmoediging voor grondiger Bijbelstudie, alleen en als team, slechts enkele teksten uitgeschreven die (naast de bekende teksten uit Deuteronomium 6, Efeze 6 en psalm 78) nuttig zijn om te overwegen. Niet om ze rücksichtslos over leerlingen uit te storten. Ik beperk me hier tot de vakken aardrijkskunde, biologie en natuurkunde, en neem daarnaast één thema, als proeve, namelijk hoe en wat wij en onze leerlingen (be)spreken. Bij andere vakken en thema's zijn soms dezelfde, maar vaak ook andere teksten te vinden die handvatten geven.

Aardrijkskunde

Genesis 8:22

Voortaan al de dagen der aarde zullen zaaiing en oogst, en koude en hitte, en zomer en winter, en dag en nacht, niet ophouden.

Deuteronomium 32:8

Toen de Allerhoogste aan de volken de erfenis uitdeelde, toen Hij Adams kinderen vaneen scheidde, heeft Hij de landpalen der volken gesteld naar het getal der kinderen Israëls.

Psalm 24:1

De aarde is des HEEREN, mitsgaders haar volheid, de wereld, en die daarin wonen.

Psalm 104:13

Hij drinkt de bergen uit Zijn opperzalen; de aarde wordt verzadigd van de vrucht Uwer werken.

Psalm 104:24

Hoe groot zijn Uw werken, o HEERE! Gij hebt ze alle met wijsheid gemaakt; het aardrijk is vol van Uw goederen.

Prediker 1:7

Al de beken gaan in de zee, nochtans wordt de zee niet vol; naar de plaats, waar de beken heengaan, derwaarts gaande keren zij weder.

Matthéüs 5:45

Opdat gij moogt kinderen zijn uws Vaders, Die in de hemelen is; want Hij doet Zijn zon opgaan over bozen en goeden, en regent over rechtvaardigen en onrechtvaardigen.

Handelingen 17:26

En heeft uit een bloede het ganse geslacht der mensen gemaakt, om op den gehelen aardbodem te wonen, bescheiden hebbende de tijden te voren geordineerd, en de bepalingen van hun woning.

Romeinen 8:22

Want wij weten, dat het ganse schepsel te zamen zucht, en te zamen als in barensood is tot nu toe.

Hebreeën 1:3

Dewelke (...) alle dingen draagt door het woord Zijner kracht.

Biologie

Psalm 111:2

De werken des HEEREN zijn groot; zij worden gezocht van allen, die er lust in hebben.

Psalm 145:16

Gij doet Uw hand open, en verzadigt al wat er leeft, naar Uw welbehagen.

Psalm 147:14

Die uw landpalen in vrede stelt; Hij verzadigt u met het vette der tarwe.

Handelingen 17:26

En heeft uit een bloede het ganse geslacht der mensen gemaakt.

Romeinen 8:22

Want wij weten, dat het ganse schepsel te zamen zucht, en te zamen als in barensood is tot nu toe.

Hebreeën 1:3

Dewelke (...) alle dingen draagt door het woord Zijner kracht.

Natuurkunde

Psalm 8 en 104 geheel

Psalm 24:1

De aarde is des HEEREN, mitsgaders haar volheid, de wereld, en die daarin wonen.

Psalm 111:2

De werken des HEEREN zijn groot; zij worden gezocht van allen, die er lust in hebben.

Jeremia 31:35

Zo zegt de HEERE, Die de zon ten lichte geeft des daags, de ordeningen der maan en der sterren ten lichte des nachts, Die de zee klieft, dat haar golven bruisen, HEERE der heirscharen is Zijn Naam.

Jeremia 31:36

Indien deze ordeningen van voor Mijn aangezicht zullen wijken, spreekt de HEERE, zo zal ook het zaad Israëls ophouden, dat het geen volk zij voor Mijn aangezicht, al de dagen.

Jeremia 33:20

Alzo zegt de HEERE: Indien gijlieden Mijn verbond van den dag; en Mijn verbond van den nacht kondt vernietigen, zodat dag en nacht niet zijn op hun tijd (...)

Jeremia 33:25

Zo zegt de HEERE: Indien Mijn verbond niet is van dag en nacht; indien Ik de ordeningen des hemels en der aarde niet gesteld heb (...).

Hebreeën 1:3

Dewelke (...) alle dingen draagt door het woord Zijner kracht.

Ons spreken

Psalm 19:15

Laat de redenen mijns monds, en de overdenking mijns harten welbehagelijk zijn voor Uw aangezicht, o HEERE, mijn Rotssteen en mijn Verlosser!

Spreuken 25:11

Een rede, op zijn pas gesproken, is als gouden appels in zilveren gebeelde schalen.

Romeinen 14:11

Want er is geschreven: Ik leef, zegt de Heere; voor Mij zal alle knie zich buigen, en alle tong zal God belijden.

2 Korinthiërs 10:5

Dewijl wij de overleggingen ter nederwerpen, en alle hoogte, die zich verheft tegen de kennis van God, en alle gedachte gevangen leiden tot de gehoorzaamheid van Christus.

Filippenzen 2:11

En alle tong zou belijden, dat Jezus Christus de Heere zij, tot heerlijkheid Gods des Vaders.

Filippenzen 4:8

Voorts, broeders, al wat waarachtig is, al wat eerlijk is, al wat rechtvaardig is, al wat rein is, al wat liefelijk is, al wat wel luidt, zo er enige deugd is, en zo er enige lof is, bedenkt datzelve.

Jakobus 1:26

Indien iemand onder u dunkt, dat hij godsdienstig is, en hij zijn tong niet in toom houdt, maar zijn hart verleidt, dezès godsdienst is ijdel.

Jakobus 3:5

Alzo is ook de tong een klein lid, en roemt nochtans grote dingen. Ziet, een klein vuur, hoe groten hoop houts het aansteekt.

Jakobus 3:6

De tong is ook een vuur, een wereld der ongerechtigheid; alzo is de tong onder onze leden gesteld, welke het gehele lichaam besmet, en ontsteekt het rad onzer geboorte, en wordt ontstoken van de hel.

Jakobus 3:8

Maar de tong kan geen mens temmen; zij is een onbedwingelijk kwaad, vol van dodelijk venijn.

Excurs 3. Christelijke accenten in vakgebieden

Aardrijkskunde

God onderhoudt ook alles.

de lokale woonomgeving relateren aan het grotere, uiteindelijk globale systeem van onderlinge afhankelijkheidsrelaties (antigif tegen bijvoorbeeld verabsolutering van de eigen positie, en hoogmoed, omdat veel ook kan dankzij 'de rest');
creëren van empathie, mededogen met mensen op plekken waar het moeilijk is: Sahel, armoede, e.d.;
global inequality;
onderwijst al de volken;
adaptatie aan de leefomgeving (versatility van mensen, creativiteit e.d. als gave Gods);
Babel, Openbaring (alle talen en volken);
grootsheden van de levenloze natuur in/op het aardoppervlak, variëteit;
cultiveren;
ecologische voetafdruk/milieu/broeikaseffect e.d.;
cycli (dag-nacht, seizoenen, waterkringloop), als uiting van Gods zorg en wijze waarop Hij voorziet;
het weer;
Bijbelse aardrijkskunde, Israël.

Biologie

Gods onderhouding;
complexiteit: bij ontwikkeling van organismen in hun levensloop;
samenhang: kringlopen, ketens;
dood en verderf, eten en gegeten worden;
evolutiedenken;
Hij voorziet in dingen, verzadigt al wat er leeft;
domesticeren;
verdinging van dieren en planten in het kader van productie.

Economie

rentmeesterschap, en wat dat dan is;
omgaan met geld, middelen, met schaarse goederen, eerlijkheid en billijkheid;
hoe kun je economische wetmatigheden (in deze wereld waarin de zonde perverterend aanwezig is) zo inzetten dat ze het goede, ware, schone (formulering van Plato) bevorderen?;
behoefte e.d. kwantificeren in waarde en dan rangschikken e.d.;
het waardevolle van wat niet gekwantificeerd kan worden (liefde, zorg, schoonheid in wat dan ook);
genot en genoeg;
slavernij in moderne vormen;
lenen, woeker, geven aan anderen. Wie is eigenaar?;
de kosten overrekenen: risico, tering en nering;
ondernemerschap, creativiteit;
grootschaligheid en de menselijke maat;
systemen/abstractie/pretentie van volledigheid en individuele mensen die niet altijd in een systeem passen;
reductie tot productiefactoren e.d. en tot getallen.

Geschiedenis

kringloop, oorzaak, gevolg, lineair – cyclisch;
perspectief, waarheid, relativisme (standplaats en standplaatsgebondenheid);
invoelingsvermogen, de ander begrijpen vanuit zichzelf (zonder daarmee goed/af te keuren);

in het heden ligt het verleden, in het nu wat worden zal;
schepping, val, verlossing, voltooiing, voleinding;
openbaring (cyclisch en steeds groter, concentrisch);
macht, gezag, taken overheid (en wat niet);
de eigen plek in hier (aardrijkskunde) en nu, familie, woonplek;
de menselijke maat;
Gods hand, voorzienigheid, Hij voorziet in dingen;
Zijn Koningschap;
Zijn geduld, lankmoedigheid;
zending en verspreiding van het christelijk geloof;
vervolging en lijden.

Natuurwetenschappen (natuurkunde, scheikunde)

Gods onderhouding;
complexiteit;
Gods hand en mond spreken elkaar niet tegen (citaat toegeschreven aan Galilei);
evolutiedenken;
pretenties van natuurwetenschappelijk en technologisch kennen en kunnen,
maakbaarheid;
een praktisch deïsme in dit vak; de opgewonden klok die afloopt;
antropisch principe;
reductie tot één aspect, reductie tot wat empirisch vaststelbaar is, en vervolgens vaak
een (met de mond beleden als ongeoorloofde) generalisatie naar de rest van het leven
(een 'isme');
ordelijkheid, schoonheid;
natuurwetenschappen hebben ten diepste een beschrijvende karakter, geven een naam;
ethische kanten;
oorzaak-gevolg-ketens;
uitputting grondstoffen, uitsterven soorten, ongeremde toepassing van wat kan.

Talen

God maakt zich bekend in taal;
de tong om God te loven;
de Logos, scheppend spreken;
namen dragen betekenis;
communiceren;
schoonheid;
invoelen/verplaatsen in anderen (vertelperspectieven e.d.);
nauwkeurigheid, kritisch lezen/luisteren;
het negende gebod, manipuleren, onrecht door middel van woorden tegengaan;
suggestiviteit van taal, dat heeft positieve en negatieve kanten;
verscheidenheid in talen (en culturen);
Babel, Openbaring (alle talen en volken);
Psalmen, Jakobus, Filippenzen.

Wiskunde

waarheid;
ontdekken wat God in de schepping gelegd heeft en nog zo onderhoudt;
logica, non-contradictie;
ordening;
helderheid in om-/beschrijving;
complexiteit;
beschrijving van verschijnselen, wetmatigheden ('ordeningen', Jeremia 33) in de fysieke
werkelijkheid met behulp van wiskunde, de 'mechanisering van het wereldbeeld';
getal en ruimte;
letterlijk hardop tot 1000 tellen, grootheid van getallen;
onbegrijpelijkheid van astronomische en microscopische grootheden.

Referenties

- Arnold, K.H. (2012). Didactics, Didactic Models and Learning. In N.M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 986-990). Boston (MA): Springer
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bakker, N., Noordman, J., & Rietveld-van Wingerden, M. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bavinck, H. (1901). *Schepping of ontwikkeling*. Kampen: J.H. Kok.
Ook digitaal te raadplegen via <http://www.neocalvinisme.nl/hb/broch/hbsofo.html>
- Bavinck, H. (1904a). *Christelijke wereldbeschouwing*. Kampen: J.H. Kok.
Ook digitaal te raadplegen via <http://www.neocalvinisme.nl/hb/broch/hbchrwbesch.html>
- Bavinck, H. (1904b). *Christelijke wetenschap*. Kampen: J.H. Kok.
Ook digitaal te raadplegen via <http://www.neocalvinisme.nl/hb/broch/hbchrwet.html>
- Bavinck, H. (1904c, 1917², 1928³). *Paedagogische beginselen*. Kampen: J.H. Kok.
Ook digitaal te raadplegen via <http://www.neocalvinisme.nl/hb/broch/hbchrwet.html>
- Bavinck, H. (1908). *Wijsbegeerte der openbaring*. Kampen: J.H. Kok.
Ook digitaal te raadplegen via <http://www.neocalvinisme.nl/hb/broch/hbchrwet.html>
- Bertolini, K., Stremmel, A., & Thorngren, J. (2012). *Student achievement Factors*. Brookings (SD): South Dakota State University.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G.J.J. (2010a). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491-503.
- Biesta, G.J.J (2010b). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder (CO): Paradigm publishers.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom|Lemma.
- Biesta, G. (2014, 24 maart). *Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering*. Opgehaald van <https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire (UK): Open University Press.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership. Values in a globalized age*. London: Paul Chapman Publishing.

Bouw, G. (2014, 22 november). Steef de Bruijn: Houding uit eerste eeuw is nodig bij leren met ict. *Reformatisch Dagblad*. Opgehaald van <https://www.rd.nl/vandaag/binnenland/steef-de-bruijn-houding-uit-eerste-eeuw-is-nodig-bij-leren-met-ict-1.431450>

Braithwaite, E.K. (1959). *To sir, with love*. New Delhi: Prabhat Prakashan.

Burggraaf, M. (1981). Waardebepaling van het christelijk onderwijs. In C. Bregman & I.A. Kole (Red.), *Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school* (pp. 9-15). Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok.

Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 255-271.

Cooling, T. (2010). *Doing God in education*. London: Theos.

Csikszentmihalyi, M., & McCormack, J. (1986). The Influence of Teachers. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 415-419.

Curré, C., & Termeer, S. (2018). Bij twijfel niet ingrijpen. *VO-magazine voor het voortgezet onderwijs, november 2018*, 6-10. Geraadpleegd van https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/683/original/VO-magazine-nov_2018.pdf?1542202970

Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas (TX): National Staff Development Council.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Davis, A. (2018). Evidence-based approaches to education: Direct instruction, anyone?. *Management in Education*, 32(3), 135-138. <https://DOI.org/10.1177/0892020618765421>

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.

De Bruijn, S. M., & Van Dam, H. (2014). *Het Media Attitude Model: een theoretisch kader*. Opgehaald van <https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary/Driestar/Kennisontwikkeling/Lectoraat%20Nieuwe%20media/Documenten/141222-Media-Attitude-Model-theoretisch-kader-SdB-HvD.pdf>

De Bruyckere, P., & Hulshof, C. (2013). *Jongens zijn slimmer dan meisjes en andere mythes over leren en onderwijs*. Leuven: LannooCampus/Culemborg: Van Duuren Psychologie.

De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C.D. (2015). *Urban myths about learning and education*. Amsterdam: Elsevier.

De Muynck, B., Vermeulen, H., & Kunz, B. (2017). *Essenties van christelijk leraarschap. Een kleine onderwijspedagogiek*. Gouda: Driestar educatief.

- De Muynck, B. (2006). De praktijk van het onderwijs. In H. Jochemsen, R. Kuiper, & B. de Muynck (Red.), *Een theorie over praktijken* (pp. 55-80). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- De Muynck, B. (2012). *Wees een gids! Naar een nieuw elan voor christelijk leraarschap*. Gouda: Driestar educatief.
- De Muynck, A. (2016). *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.
- De Muynck, B. (2017). Christelijke pedagogiek: bestaat het? *Radix*, 43(3), 120-131.
- De Rooy, P. (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- De Ruyter, D.J. (2006). 'Be ye perfect? Religious ideals in education'. *Journal of Beliefs & Values*, 27(3), 269-280.
- Dolch, J. (1967⁶). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München: Ehrenwirth.
- Fowler, S. (1987). *Christian educational distinctives*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher education.
- Fraser, D. (2005). *Professional Learning in Effective Schools. The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: Department of Education & Training.
- Fried, R. (2001). *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press.
- Geerdink, G., & Pauw, I. (Reds.) (2017). *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Eindhoven: VELON.
- Golverdingen, M. (1995). *Mens in beeld*. Leiden: Groen en zoon.
- Graafland, C. (2004, 17 mei). Identiteit: Docenten die uit genade leven. *Reformatisch Dagblad*. Opgehaald van <https://www.rd.nl/opinie/identiteit-docenten-die-uit-genade-leven-1.216079>
- Groen van Prinsterer, G. (1924⁵). *Ongeloof en Revolutie*. Utrecht: Kemink & Zoon.
- Groen van Prinsterer, G. (1858). *Het Nederlandse zendingsgenootschap*. Utrecht: Kemink en Zoon.
- Hammersley, M. (2007a). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. In M. Hammersley (Red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 18-41). London: Sage.
- Hammersley, M. (2007b). A reply to Hargreaves. In M. Hammersley (Red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 61-65). London: Sage.
- Hargreaves, D. (2007a). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (Red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 3-17). London: Sage.
- Hargreaves, D. (2007b). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In M. Hammersley (Red.), *Educational Research and Evidence-based Practice* (pp. 43-60). London: Sage.

- Hattie J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxford (UK): Routledge.
- Heino, G. (2015). *Spreukenwijsheid voor begeleiding*. Ongepubliceerd proefschrift Universiteit van Suid-Afrika.
- Hellenbroek, A. (1706¹, 2015). *Voorbeeld der Goddelijke waarheden*. Opgehaald van www.theologienet.nl/documenten/Hellenbroek,%20A.%20Catechisatieboekje.rtf
- Herbart, J.H. (1835¹, 1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Schöningh.
- Jaarsma, C. (1953). The Christian view of the School Curriculum. In C. Jaarsma (Red.), *Fundamentals in Christian Education. Theory and Practice* (pp. 229-242). Grand Rapids (MI): Wm. B. Eerdmans Publishing CO.
- Jaarsma, C. (1953). Improvement of the Curriculum. In C. Jaarsma, *Fundamentals in Christian Education. Theory and Practice* (pp. 243-264). Grand Rapids (MI): Wm. B. Eerdmans Publishing CO.
- Janis, I.L. (1972). *Victims of groupthink: a psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*. Leiden/Groningen: Universiteit Leiden en Universiteit Groningen.
- Jochemsen, H., Kuiper, R., & De Muynck, B. (2006). *Een theorie over praktijken*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Kalkman, B., Veldman, J., De Kool, R.F., & Reijnoudt, W. (2005). *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs*. Gouda: Driestar educatief.
- Kalsbeek, L. (1974). *De wijsbegeerte der wetsidee. Proeve van een christelijke filosofie*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Kirschner, P.A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2019). *Op de schouders van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75–86.
- Kohnstamm, Ph. (1963⁴ [1928]). *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kroon, T., & Levering, B. (2008). *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kunz, A.J. (2013). *Als een prachtig boek. Nederlandse geloofsbelijdenis artikel 2 in de context van vroegereformatie theologie*. Zoetermeer: Boekencentrum academic.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. Chicago (IL): University of Chicago press.
- Los, E. (2012). *De canon van het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Lockton, H. (1990). A christian worldview of the geographer's world. Opgehaald van http://christintheclassroom.org/vol_05/05cc_053-074.htm
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London: Routledge.
- Lynch, M. (2016, 26 september). 10 Education-Related Movies All Teachers Should Watch. Opgehaald van <https://www.theeducator.com/10-education-related-movies-all-teachers-should-watch/>
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria (VA): ASCD.
- Marzano, R.J., Walters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria (VA): ASCD.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Bazalt, Middelburg.
- Mayer, R.E. (2014). *The Cambridge handbook of Multimedia Learning*. New York (NY): Cambridge University Press.
- McCourt, F. (2005). *Teacher man: A memoir*. New York (NY): Simon and Schuster.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Murre, P.M. (2005, 20 juni). Nieuw aanbod. Opgehaald van <https://www.digibron.nl/search/detail/012dc439470f9f4ff074dd53/nieuw-aanbod/0>
- Murre, P.M., De Muynck, A., & Vermeulen, H. (Eds.) (2012). *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Murre, P.M. (2013, 4 maart). Geluk is een bijproduct. Opgehaald van <https://www.driestar-educatief.nl/hogeschool/actueel/blogs/geluk-is-een-bijproduct>
- Murre, P. (2014). Een les Engels: een venster op de hemel. In E. Mackay (Ed.), *Een venster op de hemel* (pp. 205-216). Apeldoorn: De Banier.
- Murre, P.M., De Muynck, A., & Vermeulen, H. (Eds.) (2014). *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken II. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Murre, P.M. (2015). *Teaching and learning. Werk in uitvoering. Diplomageschenk Lerarenopleidingen Voortgezet Onderwijs*. Gouda: Driestar Hogeschool.
- Murre, P.M. (2017a). *Headteacher values in five Dutch Reformed secondary schools: comparing perspectives of heads, staff and pupils*. Leeds: University of Leeds. Raadpleegbaar via www.pietmurre.nl
- Murre, P. (2017b, 1 december). Breng vaklessen dicht bij kern christelijk onderwijs. *Reformatisch Dagblad*. Opgehaald van <https://www.rd.nl/opinie/breng-vaklessen-dicht-bij-kern-christelijk-onderwijs-1.1450209>

- Murre, P.M. (2018, 9 maart). School is oefenruimte van afhankelijkheid naar volwassenheid. Opgehaald van <http://www.pietmurre.nl/publicaties/artikelen/>
- Palmer, P.J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pennac, D. (2007). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Pieper, L. (1981). Ons christelijk onderwijs in deze tijd. In C. Bregman & I.A. Kole (Reds.), *Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school* (pp. 28-37). Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok.
- Pike, M.A. (2013). *Mere Education: C.S. Lewis as Ethical teacher for our Time*. Cambridge: Lutterworth Press.
- Pike, M.A. (2015). *Onversneden onderwijs*. Zoetermeer: Lecturium BV.
- Pop, F.J. (1975). *Bijbelse woorden en hun geheim: verklaring van een aantal bijbelse woorden*. Utrecht: Boekencentrum.
- Raes, P. (2015). *Christelijk leraarschap: lesgeven en leren christelijk oriënteren*. Kalmthout: Pelckmans.
- Rooijendijk, C. (2010). *Grootvader Piepestok. Een geschiedenis van Nederlandse schoolmeesters*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.
- Seed, A. (2011). *All teachers great and small*. London: Headline publishing group.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Penguin Books.
- Shulman L.S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stam, B. (1985, 1 april). Het model Didactische Analyse als hulpmiddel. Opgehaald van <https://www.digibron.nl/search/detail/c730f8ba998cab7bb16b19cf5543caa3/het-model-didactische-analyse-als-hulpmiddel>. Oorspronkelijk verschenen in *De Reformatorische School*, 1 april 1985, 31-36.
- Ter Horst, W. (1997). *Wijs me de weg*. Kampen: Uitgeversmaatschappij Kok.
- Thiessen, E.J. (1993). *Teaching for commitment. Liberal education, indoctrination & Christian nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Thiessen, E.J. (2001). *In defence of religious schools and colleges*. London: McGill-Queen's University Press.
- Tijssen, T. (2007). *De gelukkige klas*. Amsterdam: Stichting CPNB.
- Tirri K. (2012). The Core of School Pedagogy. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Reds.), *Miracle of Education* (pp. 55-68). Rotterdam: SensePublishers.

- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria (VA): ASCD.
- Van Brummelen, H. (2009). *Walking with God in the classroom: Christian approaches to teaching and learning*. Colorado Springs (CO): Purposeful Design Publications.
- Van den Akker, J., & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van der Krogt, A. (z.d.). 156 The elixer. Opgehaald van <https://sites.google.com/site/arievanderkrogtvertalingen/george-herbert/de-tempel-141-164/het-elixer?authuser=0>
- Van Deursen, A.Th. (2005). *Een hoeksteen in het verzuild bestel. De Vrije Universiteit 1880-2005*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Van Dyk, J. (2000). *The craft of Christian teaching*. Sioux Center (IA): Dordt Press.
- Van Gelder, L., Oudkerk Pool, T., Peters, J., & Sixma, J. (1973). *Didactische analyse*. Groning: Wolters-Noordhoff.
- Van Woudenberg, R. (2004). *Gelovend denken. Inleiding tot een christelijke filosofie*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Velema, W.H. (1997). Kennis als expressie van het mens-zijn in bijbels licht. In W. Būdgen, M. Harkema, S.D. Post, & H. Westerink (Reds.), *Meer dan mensenkennis* (pp. 9-24). Heerenveen: Uitgeverij J.J. Groen en Zoon.
- Vergunst, A. (1981). Enkele gedachten over gezin en kerk in relatie tot de school bij onze gereformeerde vaders. In C. Bregman & I.A. Kole (Reds.), *Visie op het onderwijs. Contouren van een gereformeerde beschouwing van de school* (pp. 16-21). Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok.
- Wagenschein, M. (1976). Rettet die Phänomene! Opgehaald van <http://home.arcor.de/physik-kiste/texte/phaenomene.pdf>.
- Waterink, J. (1958). *Theorie der opvoeding*. Kampen: Kok.
- Weeks, N. (1988). *The Christian School: an introduction*. Edinburgh: The Banner of Truth Trust.
- Wiliam, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Willems, M. (2013, 11 augustus). Bizar, dit stukje nep-Parijs in China is verworden tot spookstad [video]. Opgehaald van <https://www.nrc.nl/nieuws/2013/08/11/video-bizar-deze-parijse-spookstad-in-china-a1432494>
- Woldring, H.E.S., Comenius, J.A. (2019). *Allesomvattende onderwijsleer*. Eindhoven: Damon.

Voetnoten.

ⁱ Van belang is dat God bekering en geloof in de Heere Jezus Christus *middel*lijk werkt, door *middel* van. Hij heeft de middelen van opvoeding en onderwijs in Zijn voorzienigheid 'mede besloten' (naar analogie van wat Hellenbroek zegt in zijn vragenboekje voor catechisanten, dat binnen de rechterflank van de gereformeerde gezindte veel gebruikt wordt (2015, s.v.)), en die moeten dus ook gebruikt worden.

ⁱⁱ In het 'Handboek christelijk leraarschap' dat momenteel (maart 2019) geschreven wordt in het Onderzoekscentrum van Driestar educatief, worden sommige aspecten van uitvoeriger belicht. Een deel van het hier geboden materiaal zal (in bewerking) in het handboek worden opgenomen.

ⁱⁱⁱ Op 11 april 2019 sprak ik mijn lectorale rede uit. Deze bestond uit een selectie van onderdelen uit dit boek met een aantal voorbeelden vanuit lessen. In deze lange variant heb ik een aantal dingen uitgebreider besproken en verantwoord.

^{iv} Ik gebruik in dit boekje docenten, (groeps)leerkrachten, onderwijzers en leraren als synonieme begrippen.

^v Ik noem er een paar: leraarschap, vakinhoud, didactiek, een christelijk perspectief, leerdoelen, lespraktijk, onderwijzen, leren, idealen, leerlingen, ouders, school, leidinggevend, bronnen, handelen, bekwaamheid, ontwikkeling, professionaliteit, voorbereiding op de maatschappij, vorming, kwaliteit, verschillen, differentiatie, uniciteit, toe-eigenen van de traditie en 21^e-eeuwse vaardigheden, christendocent of christen en docent. Er is een vloed aan literatuur beschikbaar over deze begrippen, van binnen en van buiten christelijke kring, en van binnen en buiten Nederland.

^{vi} De relatie met het persoonlijk geloof van de leerkracht, de relatie tussen de algemene genade in het leraarschap als zodanig en de bijzondere genade waarvoor God onderwijs kan gebruiken, en hoe noties als genadeverbond en (graden in) de verkiezing hierin doorspelen, zijn thema's apart die ik hier niet verder uitdiep. Waar ik me vooral op richt, is wat zo'n christelijke leerkracht dan kan dóén om zijn christelijke perspectief in de vakinhoudelijke lessen concreet te maken. Het heeft raakvlakken, gelijkenis, met wat in de brief van Jakobus staat 'Maar, zal iemand zeggen: Gij hebt het geloof, en ik heb de werken. Toon mij uw geloof uit uw werken, en ik zal u uit mijn werken mijn geloof tonen' (hoofdstuk 2 vers 18).

^{vii} Denk hierbij aan de tien geboden en vele delen uit de evangeliën en de apostolische brieven. De Heidelberger catechismus besteedt er vanaf zondag 32 veel aandacht aan.

^{viii} Didactiek kan er immers alleen zijn omdat er kennis van deze werkelijkheid mogelijk is. Palmer zegt het volgende van onderwijs en lessen waarin een 'community of truth' nagestreefd wordt: 'This model of community reaches deeper, into ontology and epistemology – into assumptions about the nature of reality and how we know it – on which all education is built' (1998, p. 95).

^{ix} Een vergelijkbare relatie geldt er tussen ontologie, epistemologie en onderzoeksmethodologie. Ook deze laatste is altijd gebaseerd op ontologische en epistemologische overtuigingen (zie Murre, 2017a, p. 59v). Wat hierover in de volgende delen van de tekst gesteld wordt, speelt daarmee ook een rol in het onderzoek dat vanuit het lectoraat schoolvakken en didactiek wordt gedaan.

^x De relatie tussen leerstof en werkelijkheid is ingewikkeld. Ze vallen niet samen, maar hebben wel alles met elkaar te maken (zie bijvoorbeeld De Muynck, 2012, p. 8). Voor dit boek gaat het er vooral om dat de leerstof ontleend wordt aan of een gedeelte is van de werkelijkheid. Dat brengt met zich mee dat opvattingen over deze werkelijkheid ertoe doen.

^{xi} Op de termen object en subject zou kritiek uit te oefenen zijn. Ik versta object hier vooral als datgene wat buiten het kennend subject staat, zonder het daarmee te beschouwen als (minderwaardig) 'ding' en ik vermoed dat voor Bavinck iets dergelijks geldt. In die zin zou je soms zelfs van subject-subject-relaties kunnen spreken.

^{xii} In vroeger dagen werd de term 'pedagogiek' hiervoor gebruikt, zoals in Herbart's 'Umriss pädagogischer Vorlesungen' (1835) en Bavinck's 'Paedagogische beginselen' (1904). Het Engelse cognaat 'pedagogy' betekent in onderwijskundig spraakgebruik

eveneens meestal didactiek (bijvoorbeeld Loughran, 2010, p. 36v) en wordt ook gebruikt voor vakdidactiek, bijvoorbeeld in de term Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1986, 1987). Daarnaast zijn er allerlei verwante termen zoals 'instructional design'.

^{xiii} Een hertaling is onlangs verschenen onder de titel *Allesomvattende onderwijsleer* (Woldring, 2019).

^{xiv} Daarnaast vindt er – gelukkig – ook leren plaats zonder dat specifiek onderwezen wordt, of in elk geval niet in een formele (schoolse) setting. Het gaat bij didactiek echter om de combinatie van beide.

^{xv} Ik maak in dit boek geen onderscheid tussen doelen en idealen. Doelen kunnen de connotatie van altijd meetbaar en specifiek hebben of alleen cognitief. Idealen kunnen gezien worden als vaag en per definitie onbereikbaar. Ik houd ze het liefst dicht bij elkaar. Zie bijvoorbeeld Biesta (2010b, 2012) en De Ruyter (2006).

^{xvi} Latere modellen, als de spin van Van den Akker (Van den Akker & Thijs, 2009, p. 14) of modellen rond Assessment for Learning (Black & Wiliam, 1998; Black et al., 2003; William 2013), leveren mijns inziens geen fundamenteel andere zienswijzen op, al leggen ze soms wel terecht de nadruk op belangrijke onderdelen, of werken ze die verder uit.

^{xvii} Om nog maar te zwijgen van de relatieve vrijheid en verantwoordelijkheid die elke leerling als mens, als subject, heeft.

^{xviii} Er is door verschillende auteurs over dit punt geschreven. Piet Raes (2015) benadert het vanuit rooms-katholieke hoek, Trevor Cooling (2010) vooral vanuit anglicaanse hoek. Zie ook Bram de Muynck (2012, 2016, 2017), bij wiens benadering ik vooral aansluit.

^{xix} Ook al staat er een nepexemplaar in Tianducheng in China van 108 meter hoog (Willems, 2013).

^{xx} Cooling (2010) geeft daar overigens wel een antwoord op, maar voor dit hoofdstuk voert dat te ver.

^{xxi} 'contend[s] that the Christian critique enhances and enlarges the otherwise restricted, partial viewpoints of the secular approaches. Reality is larger and more complex than they admit'.

^{xxii} Het is tegelijkertijd ook een ambacht. Misschien is die term nog beter te gebruiken dan een praktijk, omdat het meer herkenning oproept en minder abstract is, terwijl de genoemde karakteristieken van een praktijk ook bij een ambacht horen. Zie verder hoofdstuk 8.

^{xxiii} Zie over verschil en overeenkomst tussen concepten als geloofsovertuiging, religie, worldview en dergelijke Murre (2017a, s.v.) en daar genoemde literatuur. Voor de discussie hier maak ik er geen onderscheid tussen.

^{xxiv} Tegelijk moet dat geen knieval zijn voor een postmodern relativisme, een hermeneutiek die meer met de mens anno nu rekent dan met de intenties van de auteur en de zeggingskracht en het gezag van Gods Woord over alle levensterreinen.

^{xxv} De aard en kenbaarheid van de werkelijkheid en hoe keuzes te maken over de leerstof. Andere belangrijke vraagstukken die hiermee te maken hebben, zoals de aard van doelen en idealen, de relatie tussen kind en leraar en wat zich daarin afspeelt, de samenstelling, heterogeniteit en mate van inclusiviteit van klassen, en hoe leeftijd en ontwikkeling van een leerling of student meespelen in het lesgeven, raak ik slechts zijdelings aan.

^{xxvi} Voorbeelden daarvan vanaf de start van het nieuwe millennium zijn handelingsgericht werken, opbrengstgericht werken, het oude dan wel nieuwe leren, gepersonaliseerd leren, multimedia, media-educatie, digitale didactiek (vgl. Mayer, 2014). Mijn intuïtie is dat de meeste van deze nieuwere hedendaagse zaken benaderd kunnen worden vanuit de klassieke vragen en aandachtspunten en van daaruit een concretere toespitsing kunnen krijgen. Dat uitwerken vraagt een uitgebreidere behandeling dan in dit boek met deze vraagstelling mogelijk is. Zie bijvoorbeeld de benadering van Steef de Bruijn rond vaardigheden uit de eerste eeuwen na het begin van de jaartelling als antwoord op 21^e-eeuwse vaardigheden (Bouw, 2014; De Bruijn & Van Dam, 2014).

^{xxvii} Dit is natuurlijk een schematisering. Er zijn boeken die kenmerken hebben van meer dan een van de genoemde soorten, bijvoorbeeld Day (2004) of vanuit christelijke hoek Van Brummelen (2009). Ook laat ik hier theologische en filosofische bronnen buiten beschouwing.

^{xxviii} Zie boven, voor wat Bavinck hierover gezegd heeft. Gebruik van auteurs van allerlei snit mag gezien worden als een traditie die eeuwen teruggaat. Voorbeelden ervan zijn te vinden bij de kerkvaders, die deze manier van werken verdedigden door zich te beroepen op het beroven van de Egyptenaren door de Israëlieten bij hun uittocht, ongeveer 1450 v.C.; bij Johannes Calvijn (1509-1564), die veel afwist van de oudheid; en bij Gisbertus Voetius, die vele (soorten) bronnen citeerde in zijn inaugurele rede bij de oprichting van de Universiteit Utrecht in 1636. Ter illustratie een citaat van Groen van Prinsterer in een langere verdediging: 'Wij behooren, in den goeden zin des woords, Eclectici te zijn; met een deugdelijken toetssteen de echtheid van het metaal, overal waar het aanwezig is, te erkennen' (1924, p. 29).

^{xxix} Een voorbeeld met een kritische beschouwing over onderzoek aan directe instructie is te vinden bij Davis (2018).

^{xxx} Er zijn ook bezwaren ingebracht tegen dit type onderzoek. Het zou eerst of meer moeten gaan om het waartoe en waarvoor, het doel, van onderwijs. De leerling is niet een object, maar fundamenteel een subject, met een eigen handelingsruimte (zie Biesta, 2007, 2010a, 2018 en daar genoemde auteurs). De benadering van empirisch onderzoek is te technisch. In de werkelijke wereld in de klas spelen zo veel factoren (zie het hoofdstuk over systematisering), dat een rijtje of model in praktische zin geen waarde heeft (vgl. De Rooij, 2018, p. 231v). Onderzoek naar 'wat werkt' laat zich ten onrechte inspireren door dubbelblind gerandomiseerd onderzoek dat in de medische wereld gebruikelijk is (zie bijvoorbeeld de discussie hierover in Hammersley 2007a, 2007b; Hargreaves, 2007a, 2007b). Wat gemeten wordt met empirisch-analytisch onderzoek, betreft alleen lage-orde-zaken uit de taxonomie van Bloom, terwijl het zou moeten gaan om hoge-orde-doelen. Deze bezwaren acht ik niet steekhoudend genoeg om empirisch-analytisch onderzoek te verwijzen naar de tweede of laatste rang, hoewel het van belang is om rekening te houden met wat de bezwaren behelzen. Zoals elk type onderzoek, heeft empirisch-analytisch onderzoek zijn beperkingen en één van die beperkingen betreft uitspraken over idealen en de wenselijkheid van bepaalde doelen van onderwijs. Leerlingen moeten ook niet gezien worden als object, en onderwijs niet als een systeem waarbij een bepaalde input gegarandeerd leidt tot een bepaalde output. Dat laatste wordt bij mijn weten ook door niemand gesteld en heeft iets weg van een 'straw man'; een karikatuur van een tegenstander.

^{xxxi} De discussie over toneel en film in het Reformatorisch Dagblad in het najaar 2018 geeft voor onderwijsfilms nog een extra dimensie aan.

^{xxxii} De Bijbel bevat ook veel praktische lessen voor het dagelijks leven, denk aan het boek Spreuken (vgl. Heino, 2015).

^{xxxiii} Naar mijn waarneming stemmen de bronnen uit de verschillende soorten uiteindelijk wonderwel overeen. Dat hangt samen met het gegeven dat leraarschap mogelijk is vanwege Gods genade, waarmee Hij aan allen goed doet (Psalm 145 vers 9, vgl. hoofdstuk 5). Het voert voor dit boek veel te ver, maar zou interessant zijn om bijvoorbeeld de pedagogen, empirisch-analytisch onderzoek, biografieën en misschien zelfs bepaalde fictie te vergelijken (zie ook hoofdstuk 10).

^{xxxiv} Hoewel het tegelijk jammer is en misschien wel zonde dat de ruimte en architectuur vaak onbenut wordt gelaten. Ook dan is er een boodschap. Hier valt te leren van vele christelijke scholen in het buitenland.

^{xxxv} Dit past ook uitstekend in de benadering van Thiessen, die spreekt over 'teaching for commitment and critical openness' (1993, 2001; vgl. Murre, 2018). De term 'critical openness' als iets waartoe christelijke docenten worden geroepen, wordt overigens ook (al) gebruikt door Fowler (1987, p. 58).

^{xxxvi} Vergelijk ook het commentaar op 'Bloom' van Van Dyk vanuit de Amerikaanse situatie (2000, p. 60v).

^{xxxvii} 'epistemological objective: the need to communicate to students a deep understanding of the nature of knowledge, normally through the study of a particular subject discipline, which not only provides an understanding of this world, and generates a sense of awe and wonder, but also through understanding human epistemological limitations, a constant humility'.

xxxviii Dat nastreven kan niet in directe zin. Nederigheid, ontzag, geluk en dergelijke, kunnen mogelijk ontstaan als gevolg van iets anders, maar ze zijn dan een gelukkig bijproduct, een 'epifenomeen' (Murre, 2013). De indirecte weg is daarmee toch ook de meest directe weg.

xxxix They believe that teaching isn't complete until learning occurs and that learning is predicated on a teacher's thorough understanding of both content and his or her students.

xi Passionate teachers organize and focus their passionate interests by getting to the heart of their subject and sharing with their students some of what lies there – the beauty and power that drew them to this field in the first place and that has deepened over time as they have learned and experienced more. They are not after a narrow or elitist perspective, but rather a depth of engagement that serves as a base for branching out to other interests and disciplines.

xii Passionate teachers *convey their passion* to novice learners – their students – *by acting as partners in learning*, rather than as 'experts in the field'. As partners, they invite less experienced learners to search for knowledge and insightful experiences, and they build confidence and competence among students who might otherwise choose to sit back and watch their teacher do and say interesting things.

xiii [They] follow the important intellectual and scientific or artistic developments within their fields, do research, have important and original thoughts on their subjects, study carefully and extensively what other people are doing in their fields, often read extensively in other fields (sometimes far distant from their own), and take a strong interest in the broader issues of their disciplines: the histories, controversies, and epistemological discussions.

Belangrijk is natuurlijk wel dat de mate en diepgang zal verschillen per type onderwijs. Voor een groepsleerkracht zal dat anders zijn dan voor een docent aan een hogeschool (vgl. Muynck et al, 2017).

xiii They 'take a strong interest in the broader issues of their disciplines: the histories, controversies, and epistemological discussions'. En: They 'have an unusually keen sense of the histories of their disciplines, including the controversies that have swirled within them, and that understanding seems to help them reflect deeply on the nature of thinking within their fields.'

xliv What impresses me about such teachers is that no particular set of teaching tricks or topics, much less a common personality type, epitomizes them.

lv While methods vary, the best teachers often try to create what we have come to call a 'natural critical learning environment.' In that environment, people learn by confronting intriguing, beautiful, or important problems, authentic tasks that will challenge them to grapple with ideas, rethink their assumptions, and examine their mental models of reality.

lvi Working within their disciplines, teachers best express their passions not only by what they celebrate but also by what they choose to ignore. 'A man is rich,' quoth Thoreau, 'in terms of the number of things he can afford to leave alone.' Passionate teachers put it thus: *A teacher is wise in terms of that part of the curriculum he or she conscientiously chooses not to cover.*

lvii Een benadering vanuit waarden vergt een aparte discussie, zeker in het licht van verwante begrippen als deugden of de Bijbelse vrucht van de Geest. Voor hier volsta ik met de opmerking dat onder gedrag altijd waarden schuilgaan en dat waarden niet in het luchtledige kunnen worden onderwezen, maar dat didactische en vakinhoudelijke keuzes zoals in de ontwerpprincipes naar voren komen, daarbij behulpzaam kunnen zijn.

lviii Bavinck gaat zelfs zover dat 'Over het algemeen (...) bij ieder vak de genetische of historische volgorde de voorkeur [zal] verdienen' (1904c, p. 170). Dit lijkt mij een te boude bewering voor het onderwijs als geheel. Het illustreert echter wel dat er in de verschillende vakken kernen zijn van bijzonder belang.

lix Om deze reden is een module waarin de geschiedenis van een vakgebied terugkomt ook zo belangrijk in een lerarenopleiding.

ⁱ Het woord 'object' is te afstandelijk, mede-subject doet wellicht te weinig recht aan het verschil tussen mensen (die zichzelf als subject kennen) en andere schepselen (dieren, planten, de levenloze natuur). Zie ook wat hiervoor gezegd is onder hoofdstuk 2.

ⁱⁱ Zie voor een voorbeeld van een skillstraining bij Engels met een inhoudelijke kern Murre (2014).

ⁱⁱⁱ Feitelijk zijn we met deze manieren van inoefenen terug bij de verbastering van Herbarts methode door de neoherbartianen in de 19^e eeuw. Het is niet onbegrijpelijk dat daartegenover reformbewegingen ontstonden (vgl. Bakker et al., 2006).

ⁱⁱⁱⁱ Een scheiding tussen dagopening of Bijbelles en de rest van de lesdag is niet veel anders.

^{liv} 'If we only learn methods, we are tied to those methods, but if we learn principles, we can develop our methods.'

^{lv} Daarmee is niet bedoeld te zeggen dat andere metaforen ook niet verhelderend zouden kunnen zijn. Er zijn er vele in gebruik in de literatuur. Ik noem slechts de vroedvrouw van Socrates (die verlost van onkunde); C.S. Lewis die spreekt over het irrigeren van woestijnen (Pike, 2013, p. 47); het 'pedagogisch quintet' van Ter Horst: de leraar als schatbewaarder, tuinier, herder, gids en priester (Ter Horst, 1997); en van Van Brummelen de docent als artist & technician, facilitator, storyteller, craftsperson, steward, priester, shepherd/guide (2009). Deze metaforen hebben doorgaans elk hun historie en werkingsgeschiedenis (vgl. Lakoff & Johnson, 2008).

^{lvi} 'Thinking and feeling are contained within the process of making' (p. 7).

'The carpenter, lab technician, and conductor are all craftsman because they are dedicated to good work for its own sake' (p. 20).

'All craftsmanship is quality-driven work; Plato formulated this aim as the arete, the standard of excellence, implicit in any act: the aspiration for quality will drive a craftsman to improve, to get better rather than get by' (p. 24).

'Much of the knowledge craftsmen possess is tacit knowledge – people know how to do something but they cannot put what they know into words' (p. 94).

'Work that is neither amateur nor virtuoso. This middle ground of work is craftsmanship' (p. 117).

'The good craftsman is a poor salesman, absorbed in doing something well, unable to explain the values of what he or she is doing' (p. 117)

^{lvii} Zie Richards en Rodgers (2014) voor een bespreking van forward, central en backward design. Zij richten zich op het verwerven van een tweede taal, maar de principes zijn algemeen geldig. Ook andere in deze rede genoemde auteurs bevelen deze ontwerpstrategie aan (bijvoorbeeld Bain, 2004, p. 114).

^{lviii} Ook voor leidinggevendenden die willen stimuleren dat er meer vaklessen vanuit christelijk perspectief worden gegeven betekent dit wat. Als namelijk de 'kosten' voor een docent te hoog zijn, dan mislukken vernieuwingen. Zie bijvoorbeeld Janssen et al. (2016, p. 78v) en een vloed aan literatuur over 'innovaties' en 'implementaties'. Voor leidinggevendenden is belangrijk waar de zone van naaste ontwikkeling zit bij elke docent afzonderlijk. In elk geval zal een docent moeten weten wat hij moet doen en hoe hij het moet doen, moet hij het belangrijk vinden, en moet hij het kunnen met relatief weinig moeite, gegeven de andere werkzaamheden en verwachtingen die hij moet waarmaken. Dat impliceert ook dat een bepaalde facilitering cruciaal kan zijn om dingen van de grond te krijgen - een vaak noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde.

^{lix} Een paar voorbeelden: Waar wordt in deze lesinhoud verbinding gemaakt met God, geloof, Bijbel, levensvragen, ethische kwesties, de wereld van nu? Wat heeft deze lesinhoud te maken met bouwen en bewaren, met snoeien, zelfkritiek, het kwaad, schuld, opstand? Welke waarden kan ik expliciet maken en welke oefening kan optreden? Welke woorden gebruik ik voor de bovenstaande dingen?

^{lx} Tekst 1: Ik ben bang dat er weinig twijfel is dat de oorlog nu nog voor een aanzienlijk langere tijd zal doorgaan, tenzij hardere maatregelene worden getroffen. In deze omstandigheden pleit ik er sterk voor om de vrouwen en gezinnen [van de Zuidafrikaanse soldaten] weg te sturen en hen ergens anders te laten bivakkeren. Zo'n onverwachte maatregel van onze kant is naar mijn mening essentieel om een spoedig eind aan de oorlog te maken.

Tekst 2: De afschuwelijke omstandigheden in deze kampen veroorzaakten de dood van 4177 vrouwen, 22074 kinderen jonger dan 16 en 1676 mannen, voornamelijk mannen die te oud waren om nog te vechten.

Tekst 3: Ze was een broos, zwak klein kind dat wanhopig behoefte had aan goede verzorging. Ondanks dat, omdat haar moeder één van die 'ongewensten' was vanwege het feit dat haar vader zich niet had overgegeven en zijn volk ook niet verraden had, werd Lizzie op de laagste voedselrantsoenen gezet. Ze verging zo van de honger dat ze na een maand in het kamp werd overgebracht naar een nieuw klein ziekenhuis.

Hier werd ze ruw behandeld. De dokter die op de Engelse hand was en zijn verpleegsters verstonden haar taal niet en omdat ze [Lizzie] zelf geen Engels kon spreken labelden ze haar als idioot hoewel ze mentaal gezond en normaal was. Op een dag begon ze neerslachtig te roepen om haar moeder, toen een zekere mevrouw Botha naar haar toe liep om haar te troosten. Die was het kind net aan het vertellen dat ze haar moeder snel weer zou zien, toen ze bruusk onderbroken werd door één van de verpleegsters. Deze zei haar zich niet met het kind te bemoeien, omdat ze een lastpost was.