

## Boekbespreking

D. Brokerhof en W. Ytsma, *Een nieuwe kijk op het godsdienstonderwijs*. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken, 1982, 76 pag., ISBN 90 6508 027 9.

Brokerhof en Ytsma zeggen te preluderen op vernieuwing van het godsdienstonderwijs op protestants-christelijke mavo-scholen; hun publicatie is de schriftelijke neerslag van de bezinning 'op de grondslag van het godsdienstonderwijs als schoolvak'. De godsdienstpedagogische basis is 'overigens algemeengeldig' en de funderende visie heeft 'een gesloten en vastliggend karakter' (p. 5).

Na eerst (hfdst. 1) summier enkele relevante veranderingen te hebben beschreven in samenleving en wetenschap geven de auteurs een karakterschets van het actuele godsdienstpedagogische denken. Deze vormt, gegeven de eenzijdigheden welke aan de te onderscheiden 'stromingen' worden toegeschreven, een kader van waaruit de visie van B. en Y. als vanzelf gelegitimeerd lijkt voort te komen. Zo heeft de 'stroming' 'to teach religion' het karakter van 'prediking'. Opvoedend bezig zijn impliceert volgens de auteurs veeleer *aandragen*.

Dat men de aandacht beter kan richten op de *inhouden* aan de hand waarvan de leerlingen zelf bepalen hoe deze te waarderen en (*eventueel*) te integreren in hun doen en laten, is *niet* de opvatting van de auteurs. Dit 'to teach about religion' kent het gevaar van 'onoprechtheid' en 'een te sterke benadrukking van het kenniselement brengt ook met zich mee, dat persoonlijke betrokkenheid moeilijk wordt en er nauwelijks ruimte is voor de gevoelskant van godsdienst' (p. 17).

Expliciet aandacht voor dit laatste vinden we in het kind- en ervaringsgerichte onderwijs. Maar: één niet denkbeeldige 'verabsolutering van de eigen belevingswereld' doet aan het verschijnsel godsdienst als 'historisch gegeven en gemeenschappelijk gebeuren' onvoldoende recht. Het zijn de positieve elementen van de 'stromingen' die de auteurs zeggen 'mee te nemen'.

Wat opvalt in hun analyse (hfdst. 2) is dat er enerzijds *pedagogische* en anderzijds *theologische motieven* gehanteerd worden. Het pedagogisch motief blijkt ingegeven door een mens- en wereldbeeld waarin individu en gemeenschap op elkaar betrokken zijn en wederzijds invloed uitoefenen. *Opvoeding* nu, lijkt de *individuele speelruimte* te behartigen: kinderen moeten *zelfstandig* en *kritisch* hun levensweg kiezen. Dit betekent dat er in

het onderwijs verschillende godsdiensten en levensvisies aan bod moeten komen.

Voor dat onderwijs zijn naast *pedagogische*, zoals gezegd *theologische* motieven van vormgevend belang: 'Konkreet gaat het daarbij om theologische standpunten in een christelijk kader' (p. 24). Aan traditie of aan een beroep op de bijbel kan de leerkracht zijn gezag niet direct ontnemen. De christelijke geloofsleer verkrijgt haar normatieve karakter pas *na* integratie en systematisering (van de bijbelse passages). De geloofskeuze van de leerkracht is evenmin de richtlijn. Het is dankzij de *Openbaring* dat mensen (en leerlingen) God kunnen *ervaren* ('signalen in de natuur en de geschiedenis'). 'Openbaring en ervaring horen bij elkaar zoals God en de mensen bij elkaar horen. Hij overrompelt ons niet met zijn Openbaring, maar heeft de mensen een antenne meegegeven om de menselijke signalen, waarin zijn Openbaring is verpakt, op te vangen en als van godswege te herkennen' (p. 28). Aldus lijken noch de ervaringen van de docent, noch de objectieve informatie, noch de ervaringen van de leerlingen eenzijdig benadrukt!

Alvorens nu te komen tot de *omschrijving van het algemene doel* van godsdienstonderwijs als *specifiek schoolvak*, geven de auteurs ter verheldering een nadere karakterisering van de termen 'onderwijs', 'godsdienst' 'godsdienstonderwijs'. *Onderwijs*, als van staatswege verplicht en in schoolverband gestructureerd, georganiseerd en uitgevoerd deel van de opvoeding, kent als zodanig dezelfde kenmerken als opvoeding. Opvoeding omschrijven de auteurs als 'een kind inleiden in kennisgehele, opdat het zelfstandig kennend, waarderend en handelend in de wereld kan staan' (p. 32). In het *onderwijs* keren deze elementen dan terug als equivalente eisen: a. het onderwijs moet feitenkennis, inzicht en begrip stimuleren, 'omdat anders het kennen onvolledig is' (...), b. aanzetten tot waardenbepaling, hetgeen volgens de auteurs moet resulteren in een voorlopig eigen oordeel 'opdat ze de consequenties van hun keuzen leren overzien', c. uitzicht bieden op gedrag door het gedrag van godsdienstig levende mensen te bespreken omdat godsdienst al te vaak gezien wordt 'als een louter geestelijk gebeuren' (p. 34).

*Godsdienst* is 'het totaal aan verschijnselen waarin mensen binnen een gemeenschappelijke levensvisie hun beleving van de eindigheid van het bestaan en de werkelijke overwinning daarvan uiten' (p. 36). Voor het onderwijs betekent dit dat a. het behandelde steeds *een bestaansvraag in zich moeten hebben*, en dat b. de godsdienstige verschijnselen aan de orde gesteld dienen te worden

als manieren van omgaan met die bestaansvraag, 'die in godsdienst hun antwoord krijgen' (p. 38).

*Het doel van het godsdienstonderwijs* wordt vervolgens door de auteurs omschreven (hfdst. 3) als volgt: het gaat er om 'dat leerlingen een basisinzicht in hun eigen bestaansvragen verkrijgen en in samenhang daarmee de christelijke geloofsvormen en andere godsdiensten' (welke de leerlingen leren onderscheiden en waarderen 'ook als hun eigen oordeel afwijzend is' heet het elders), 'leren kennen en beleven in hun eigenheid en in hun onderlinge overeenkomsten en verschillen. Voorts is het doel de voorkomende godsdienstige zienwijzen en handelwijzen te onderzoeken op hun motieven en consequenties en daarbij elementaire begrippen te leren hanteren' (p. 41).

De laatste hoofdstukken verhelderen de keuze van B. en Y. voor een *thematische aanpak* en daarin staan ze stil bij de *organisatie* van het lesgebeuren.

Bij wijze van besluit concluderen we dat de spanning tussen theologische en pedagogische aanspraken, hoewel door de auteurs expliciet onderkend en voorzien van het label 'dialectisch', geenszins door hen wordt 'opgeheven'. De fundamentele keuzes zijn in dit concept reeds voor de leerlingen gemaakt. De levensvragen waarop de leerlingen stuiten, vormen in plaats van levensvragen als zodanig veeleer aanknopingspunten ter introductie van een (het christelijke) godsdienstig antwoord ('overwinning') daarop.

De nadruk die de auteurs telkens zeggen te leggen op (de mogelijkheid van) *zelfstandige besluitvorming*, verklaart, naar wij aannemen, dat zij aansluiten bij de pedagogiek van J. D. Imelman. De hantering van diens begrippen echter deugt niet! Waar Imelman meent dat de *verantwoording van de kennis* (reeds ook het resultaat van kennen, waarderen en handelen en daarom al nooit 'volledig') met de *pedagogisch-antropologische verantwoording* een voorwaarde is wil men van 'pedagogische genoegdoening' kunnen spreken, reppen B. en Y. niet van redelijke verantwoording wanneer het de (godsdienstige) kennis betreft. Het 'waarom der kennis' wordt bij hen naïef-empirisch tot 'waarom der dingen'. De theologische aanspraken blijken behalve normerend tevens fundamenteel. 'Het pedagogische' wordt geweld aangedaan. Van daadwerkelijke reflectie bij de leerlingen kan, gegeven het ontbreken van de verantwoording ten aanzien van de 'religieuze kennis' (of *kennis over religie?!),* geen sprake zijn. Met alle consequenties van dien voor hun 'nieuwe kijk op', als ook voor (met name) de 'praktische uitwerking van' godsdienstonderwijs! (zoals in een publikatie van onderstaande werkgroep zal blijken).

J. A. de Mönink

(Werkgroep godsdienstpedagogiek R.U.G.)

---

J. H. C. Vonk, *Opleiding en Praktijk*. Een onderzoek naar opvattingen over het opleiden van leraren in samenhang met de praktijkervaringen van beginnende leraren. VU Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1982, 368 pag., f 33,50, ISBN 90 6265 202 7.

---

Het is al weer drie jaar geleden dat Vonk promoveerde op bovengenoemd dissertatie-onderzoek. Inmiddels is de publikatie bewerkt en voor het Engelse taalgebied toegankelijk gemaakt.\* De opzet van laatstbedoelde uitgave is dezelfde als die van het proefschrift; de omvang is evenwel tot minder dan de helft teruggebracht. De suggestie die in de 'Acknowledgements' op pag. V wordt gewekt als zouden tevens resultaten van een follow-up studie zijn verwerkt, is wat misleidend. Het enige wezenlijke verschil tussen beide versies komt naar voren in de laatste paragraaf van het werk: de aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn in de Engelse versie specifieker toegesneden op de richting die het onderzoeksproject waarvan Vonks dissertatie deel uitmaakte, inmiddels is ingeslagen. Ik richt mijn bespreking dan ook op de dissertatie.

'Opleiding en Praktijk' wordt gekarakteriseerd als een leerplan-evaluatie-onderzoek, met als doel 'een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de besluitvorming rond de inrichting van het opleidingsleerplan, door problemen (van beginnende leraren, A.C.) te analyseren en situaties te verhelderen' (p. 22). De verwachting is dat langs die weg kan worden bijgedragen aan een meer praktijkrelevante lerarenopleiding.

Het werk omvat vier delen. In deel I (hfdst. 1 en 2) worden de aanleiding tot het onderzoek en de probleemstelling beschreven. Tevens wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek verantwoord, alsmede de onderzoeksopzet, waarbij naast het verzamelen van informatie ook begeleiding van beginnende leraren plaatsvindt.

Deel II (hfdst. 3 t/m 5) is de neerslag van een literatuurstudie naar visies op leerplannen voor de lerarenopleiding. Opleidingsvisie wordt daarin gedefinieerd als: 'een samenhangend geheel van niet-empirische uitspraken over de functie van de opleiding in relatie tot het onderwijs waarvoor wordt opgeleid' (p. 48). Een zestal klassen van opleidingsvisies wordt onderscheiden: de open of gesloten enculturele oriëntatie, de open of gesloten socialiserende oriëntatie en de open of gesloten emancipatorische oriëntatie. De termen open en gesloten verwijzen naar opvattingen over de methode van opleiden; de termen encultureel, socialiserend en emancipatorisch representeren visies op de functie van het onderwijs waarvoor wordt opge-

leid. Elk van de zes genoemde oriëntaties wordt op een aantal 'kritische kenmerken' nader uitgewerkt.

Deel III (hfdst. 6 t/m 9) beschrijft de kwalitatieve analyse van probleemervaringen van twintig leraren (afgestudeerden van één nieuwe lerarenopleiding) gedurende het eerste jaar van hun beroepsuitoefening. De gegevens zijn verzameld m.b.v. logboeken, leerlingenvragenlijsten en interviews met de leraren, gedurende een drietal periodes verspreid over het jaar. De resultaten worden op analoge wijze zeer uitvoerig per individuele leraar beschreven (vooral op dit punt is de Engelse versie aanzienlijk ingekort) en samengevat door de karakteristieke punten in het ontwikkelingsproces van iedere leerkracht aan te geven. Geconstateerd wordt dat de meeste probleemervaringen van deze beginnende leraren zich voordoen in de eerste vier tot acht maanden (de drempelperiode) en betrekking hebben op het microniveau: de leerstof, orde en straf, motivatie van leerlingen e.d. Op mesoniveau betreffen de problemen o.a. de contacten met collega's, de directie en de ouders. In de daaropvolgende maanden (de ingroeiperiode) nemen de probleemervaringen aanzienlijk af; de rolsocialisatie krijgt z'n beslag.

Deel IV ten slotte (hfdst. 10) bevat conclusies en aanbevelingen voor leerplanontwikkeling. De belangrijkste conclusies zijn dat in het opleidingsleerplan te weinig aandacht wordt besteed aan de voorbereiding op het leraarschap in de drempelperiode en dat er een verschil is tussen de rolopvatting die opleiders tijdens de opleiding uitdragen en die welke als norm geldt binnen de gemiddelde school. Tevens blijkt dat de scholen te weinig doen aan de begeleiding van beginnende leraren.

'Opleiding en Praktijk' is op een aantal punten positief te waarderen. Het werk speelt in op actuele problematiek en bevat zeer waardevolle informatie voor zowel lerarenopleiders als opleidingsonderzoekers. De onderzoekszopzet is degelijk en goed verantwoord. De verslaggeving is helder gestructureerd en goed leesbaar. De Engelse versie is door de sterk ingekorte tekst en de toegevoegde illustra-

ties nog aantrekkelijker.

Desalniettemin is een aantal kanttekeningen te plaatsen. Zo doet de relatie tussen het theoriegedeelte (opleidingsvisies) en het onderzoek (problemen van beginnende leraren) geforceerd aan. Ook zonder het eerste zou het tweede verantwoord kunnen worden in het licht van leerplanevaluatie en -ontwikkeling.

Verder lijkt de operationalisering van het begrip opleidingsvisie minder adequaat in relatie tot leerplanontwikkeling en leerplanbesluiten. De kans is groot dat een visie met als constituerende elementen de functie van het onderwijs waarvoor wordt opgeleid en de methode van opleiden, een visie is op basis waarvan men zegt te handelen en niet een visie op basis waarvan feitelijk gehandeld wordt. De vraag is dan of dit zal leiden tot een zinvolle discussie over het opleidingsleerplan (p. 23) of juist tot een 'academische' discussie.

Ik respecteer het standpunt dat Vonk inneemt door zowel onderzoeker als begeleider te willen zijn. Onjuist vind ik het evenwel dat op generlei wijze aandacht wordt geschonken aan de mogelijke invloed die de verschaftte begeleiding kan hebben gehad op de ontwikkeling van de rolopvatting van de beginnende leraren, resp. op de duur en intensiteit van hun probleemervaringen.

Ten slotte: het heeft mij verbaasd dat niet meer aandacht is besteed aan het feit dat 50% (!) van Vonks informanten hun beroepsloopbaan aanvingen met een regulerende opvatting t.a.v. leerlingen en leerstof. De weergegeven onderzoeksliteratuur zou een veel groter percentage 'permissieven' doen verwachten. De uitspraak dat de (permissieve) rolopvatting van opleiders gedurende de opleiding bij studenten versterkt wordt (p. 345) verdient m.i. op grond van deze gegevens relativerend te worden.

Conclusie: al met al echter een werk dat zeker de moeite van het lezen waard is.

A. H. Corporaal

\* J. H. C. Vonk, *Teacher Education and Teacher Practice*. A study on the professional preparation of teachers. VU Uitgevers/Free University Press, Amsterdam, 1984, IX en 142 pag., f24,50, ISBN 90 6256 125 X.