

A.H. Corporaal, Begeleidingsmodellen; een boekbespreking

Een literatuurstudie

ten behoeve van de praktische vorming van (aanstaande) onderwijsge-
venden. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984, m. lit. opgn., schema's;
VIII + 226 pp., ISBN 90-265-0520-5; f. 35,35

Begeleidingsmodellen is voorzien van een Voorwoord van de hand van Kieviet. Hij deelt mee, "dat er een helder en overzichtelijk geheel is ontstaan. Bovendien heeft zij (C.) kans gezien de saaie kleurloosheid die review-achtige publikaties nogal eens kenmerken, te voorkomen (...)." Toevallig stemmen Kieviets en mijn oordeel inzake de leesbaarheid van de tekst met elkaar overeen, maar het is de vraag of dat niet meer afhangt van smaak of belang dat je bij een tekst hebt dan van een objectieve en goed gewogen maat. En ondanks dat oordeel: ik mis wel enige persoonlijke betrokkenheid bij en ervaring met het onderhavige onderwerp. Kortgeleden kwam ik in een boekje van Vonk (1983) een vergelijkbare hooggeleerde reclameboodschap tegen. Ik hoop dat het geen gewoonte wordt boeken van universitaire medewerkers te voorzien van op Amerikaanse wijze getoonzette voorwoorden, waarin de wijn op voorhand omkranst wordt: alsof de lezer zelf niet kan proeven.

De overige 224 pagina's zijn overigens voortreffelijk: ieder die zich met de begeleiding van onderwijsgevenden bezighoudt, heeft hier een kostelijk boek in handen, onmisbaar voor wie zijn eigen of anderer begeleidingspraktijk wil doordenken op het punt van doelstellingen, inhoud, werkwijze etc. Alvorens een paar kritische aantekeningen te maken bij de inhoud van het boek, wil ik proberen er een indruk van te geven.

1. Het eerste hoofdstuk is een *inleiding* waarin de vragen die aan de literatuurstudie ten grondslag liggen, opgesomd worden; de manier waarop de literatuur bij elkaar gezocht is, verantwoord wordt; en het begrip *begeleiding* gedefinieerd wordt. In een schema worden op heldere wijze de relatie en het verschil tussen *supervision-supervisie-werkbegeleiding-begeleiding* veraanschouwelijkt.
2. Hoofdstuk 2 heet *Historische ontwikkeling en actuele thema's*. Het is een instructief hoofdstuk, waarin een veelheid van zaken aan de orde komt, die betrekking hebben op pre- en inservice begeleiding en supervisie van beroepsbeoefenaren, bijvoorbeeld doelen van de begeleiding, nabespreking, mentoren (SPD-ers), concerns van studenten, beoordeling, bekwaamheden

en taken van de supervisor etc. De conclusie van dit hoofdstuk luidt dat er nog veel onduidelijkheid en verschil van mening bestaat ten aanzien van de vormgeving en inhoud van de begeleiding en dat er naar het oordeel van C. te weinig "fundamenteel" onderzoek is gedaan op het terrein van de professionalisering van (aanstaande) leerkrachten.

3. Hoofdstuk 3 -des Pudels Kern- bevat de gevonden *begeleidingsmodellen*. De auteur heeft voor die modellen een schema ontworpen dat ik hier op de voet volg, omdat het me bijzonder handig lijkt.

Het is gebaseerd op twee criteria:

1. de functie van de opleiding of scholing: is de opleiding gericht op wat in het beroep gangbaar is of is ze meer gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol?
2. de vormgeving van de begeleiding: open of gesloten?

Als men beide criteria in een matrix onderbrengt, ontstaan er vier begeleidingsmodellen. C. voegt aan beide categorieën nog een mengvorm toe, waardoor er in totaal zes modellen ontstaan. Dat zijn de volgende.

1. De gesloten professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is. Daartoe behoren *vaardigheidsgerichte* begeleiding (bijvoorbeeld Competence Based Teacher Education) en *doelstellingenbegeleiding*.
2. De open professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is. Daarin komen we begeleiden als *onderwijzen* (Dussault) en *klinische* begeleiding tegen.
3. De gecombineerde professionaliserende oriëntatie gericht op het overdragen van wat in het beroep gangbaar is. Hierbij gaat het om *ontwikkelingsbegeleiding*, waarin sprake is van een ontwikkeling van directieve via collaboratieve naar non-directieve begeleiding. Terecht aangeduid als "een creatieve vondst" van Glickman.
4. De gesloten professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol, waarin *zelfconfrontatie* en *gepersonaliseerde videofeedback* (Fuller) worden uitgewerkt.
5. De open professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol, waartoe *interpersoonlijke interventie*, *supervisie* en *groepssupervisie* gerekend worden.
6. De gecombineerde professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol, waartoe vooral het project *Begeleiding Beginnende Leraren* van de Vakgroep Natuurkundedidactiek (RUU) gerekend moet worden.

4. Het laatste hoofdstuk bevat een aantal *Slotconclusies*. In

het algemeen concludeert C., dat er geen begeleidingsmodel bestaat, dat voor de begeleiders van (aanstaande) onderwijsgevenenden alsmede voor die (aanstaande) onderwijsgevenenden onder alle omstandigheden het meest geschikte is. Verder merkt ze onder meer op: "Over het algemeen ontbreekt het aan voldoende theoretische onderbouwing van de begeleiding(smodellen). Onderzoek naar het effect van begeleiding (begeleidingsmodellen) is gering in omvang en levert weinig harde en eenduidige informatie op" (p. 192). Wél vindt C., dat er twee criteria zijn voor het kiezen van een begeleidingsmodel: het dient qua oriëntatie consistent te zijn met het opleidingsmodel en het moet ruimte laten voor intra- en interindividuele verschillen bij (aanstaande) onderwijsgevenenden.

Kritische aantekeningen

De speurtocht naar literatuur is zo volledig geweest als men zich maar kan voorstellen. Ik vraag me dan ook af hoe het mogelijk is dat de volgende titels ontbreken: Acheson/Gall 1980, Boyan/Copeland 1978, Van Horzen e.a. 1981, Huppertz 1975, Siegers e.a. 1972 en het tijdschrift *Supervision*. Dat Jagt e.a. 1983 en Zier 1983 ontbreken, zal wel samenhangen met het tijdstip van afsluiting van de kopij. Van Iersel-Oomens 1977 is inderdaad onbekend. Hoe Siegers e.a. 1976 erin zit, is mij niet geheel duidelijk geworden. Op p. 4 wordt hij wel genoemd, artikelen eruit komen ook in de bibliografie voor, als aparte titel wordt hij niet genoemd en merkwaardigerwijs wordt deel D onderzoek genegeerd! Verder heb ik wat moeite met de titelbeschrijving van de tijdschriftartikelen in de bibliografie. Er schijnen wat dat betreft verschillende *mores* te ontstaan. C. noemt wél het nummer van een aflevering (achter het getal van de jaargang, en dan pas het jaartal), maar niet de pagina's. Het aantal pagina's is voor mij, vooral bij Amerikaanse artikelen, altijd een aanwijzing of ik moet proberen het in handen te krijgen of niet. Verder heb je in bibliotheken, waar men jaargangen gewoonlijk inbindt, meer aan pagina- dan aan afleveringsnummers. Een zaken- en personenregister zou het boek voorts een stuk hanterbaarder gemaakt hebben.

In de bespreking van de Amerikaanse literatuur over *supervision* houdt C. volgens mij te weinig rekening met de historie van deze supervisie. Het is niet alleen de naam voor de stagebegeleiding in de VS, maar het is ook de naam voor wat oorspronkelijk uitsluitend *inspectie* was. Die inspectie was -en is- van belang voor iemands aanstelling, voor de continuering van die aanstelling, voor bevordering met name op de salarisschaal, de aard en de plaats van de tewerkstelling etc. Later, toen men ging inzien dat het zinloos was alleen maar te controleren en te sanctioneren, is men er vormen van begeleiding aan gaan toevoegen. Het is dus een min of meer humaniserende tendens binnen de inspectie. Vanuit dat perspectief moet ook de *klinische supervisie* van

Goldhammer en Cogan bekeken worden. Dat verklaart ook de defensieve toon van hun boeken én hun hartstochtelijk pleidooi voor begeleiding "on the spot" in plaats van via het sleutelgat. Dat neemt niet weg, dat hun model laboreert aan dezelfde tweeslachtigheid waaraan ook de supervisie in het Amerikaanse welzijnswerk lijdt en waarover vrijwel elk Engelstalig artikel over supervisie voor een groot deel gaat. Enerzijds worden zittende leraren door hun supervisoren beoordeeld met alle consequenties van dien, anderzijds worden ze verondersteld zich te laten helpen in hun ontwikkeling alsof er geen stok achter de deur staat. Vandaar ook de *distrust of their supervisors* (p. 21) of de *cold war* in de ondertitel van Blumberg (1980). Uitspraken over taken en bekwaamheden van supervisoren en dergelijke (p. 23 vlg.) zijn van daaruit te verklaren, terwijl een paragraaf over beoordeling als functie van supervisie (p. 18 vlg.) meer diepgang zou hebben gekregen. Natuurlijk wordt er in supervisie ge- en beoordeeld. De vraag is alleen maar: door wie en waartoe. In de Nederlandse begeleidingsmodellen zijn begeleiding en selectie gelukkig scherp gescheiden.

Sommige zaken in het boek hebben me verbaasd. Eén ervan is de behandeling van Dussault 1970. Hij ontwerpt een curieuze "retroducted and middle-range theory" voor schoolpracticumbegeleiding, maar van een begeleidingsmodel is feitelijk geen sprake, terwijl voorzover mij bekend niemand deze theorie heeft gebruikt om een begeleidingsmodel op te baseren. Vreemd vond ik ook de behandeling van *groepssupervisie* (p. 164 vlg.), waarvoor C. zich baseert op wat er in het welzijnswerk over geschreven is. Van Buul e.a. (1981) laat ze buiten beschouwing. *Zelfevaluatie* zoals die geïntroduceerd is door Haan & Huigen (1977) moet mijns inziens als een begeleidingsmodel beschouwd worden, omdat de aanwezigheid van anderen een noodzakelijke voorwaarde voor zelfevaluatie is. Verbaasd heb ik me ook over de geringe aandacht voor Kagan (1975), omdat de *Interpersonal Process Recall* (IPR) snel terrein wint in Nederland, ook bij de begeleiding van (aanstaande) leraren. Op p. 158 wordt Griffioen 1980, p. 145 verkeerd weergegeven: de cliënt van supervisie is de (aanstaande) leraar, de leerling is de belanghebbende. De verkeerde weergave kan mede veroorzaakt zijn door een fout in Griffioen 1980, p. 152. Natuurlijk, een model ontleent zijn bruikbaarheid aan het feit, dat het een cognitief artefact is en een vereenvoudiging van de werkelijkheid is, waardoor de meest wezenlijke elementen duidelijker naar voren treden. Over rubriceringen kun je bijgevolg twisten. Zo stelde ik me natuurlijk de vraag: zou ik supervisie ook ondergebracht hebben bij de open professionaliserende oriëntatie gericht op de persoonlijke invulling van de beroepsrol? Ik twijfel. Ook in supervisie speelt wat in het beroep gangbaar is als norm een belangrijke rol, al is "wat gangbaar is" niet altijd zo eenduidig.

Tenslotte: natuurlijk ontbreken ook in dit boek niet de in dit

soort literatuur obligate frasen, dat er weinig onderzoek gedaan is naar... dat er veel mankeert aan het onderzoek dat er wél gedaan is en dat er nog heel wat onderzocht moet worden voordat we weten dat... etc. In dat verband zou ik het niet onjuist gevonden hebben als C. had stilgestaan bij de gigantische problemen die een *evaluatie-onderzoek* op dit terrein met zich meebrengt. Als men bijvoorbeeld een *effectonderzoek* opzet, wat zijn dan de criteria, hoe past men ze toe, hoe weegt men ze? Gaat het om door de begeleide, de begeleiders, participant observators, buitenstaanders of nog andere gerapporteerde effecten? Effecten op de resultaten van leerlingen? Wat voor een resultaten? Prestaties of sfeer in de klas, of beide? Gelukkig ademt het boek niet een sfeer die je in veel onderwijskundige studies tegenkomt: zolang X of Y niet onderzocht is, weten we niets van A of B. Integendeel, het is een boek dat rijk is aan materiaal en stof geeft tot nadenken. Als zodanig is het een fraai exemplaar van het type bijdragen dat de onderwijskunde aan de praktijk van het onderwijs zou kunnen geven. Ik hoop dat de kritische kanttekeningen verstaan worden als marginalia ten opzichte van de kwaliteiten van het boek.

Groningen, 29 februari 1984.

Bibliografie

- Acheson, K.A., & M.D. Gall, *Techniques in the clinical supervision of teachers*. Preservice and inservice applications. New York/London, Longman, 1980.
- Blumberg, A., *Supervisors & Teachers: a private cold war*. Berkeley (Calif.) McCutchan, 1980.
- Boyan, N.J. & W.D. Copeland, *Instructional supervision training program*. Columbus, Merrill, 1978.
- Buul H. van, e.a., *Groepssupervisie en praktische vorming*. ID 2 (1981), nr. 4, p. 131-139.
- Dussault, G., *A theory of supervision in teacher education*. New York, Teacher Coll. Press, 1970.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen, WN, 1980 (diss. RUG).
- Haan, J. & J. Huigen, *Zelfevaluatie als doel van stagebegeleiding*. *Pedagogische Studiën*, 54 (1977), nr. 10, p. 349-361.
- Horzen, C.J. van, e.a. (Red.), *Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*. Utrecht, RUU, 1981 (verslag VULON-congres 1981).
- Huppertz, N., *Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit*. Neuwied/Darmstadt, Luchterhand, 1975 (Kritische Texte: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Probleme).

- Iersel-Oomens, A.A.M. van, *Supervisie als begeleidingsmethode binnen de opleiding voor onderwijzers*. Udenhout 1977 (MO-B-scriptie Kath. Leerg. Tilburg).
- Jagt, N. e.a., *Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1983 (Sociale bibliotheek).
- Kagan, N., *Interpersonal process recall. A method of influencing human interaction*. z.p., Michigan State Univ., 1975.
- Siegers, F.M.J., e.a. (Red.), *Supervisie*. Alphen aan de Rijn, Samsom, 1972 (SCR).
- Siegers, F.M.J., e.a. (Red.), *Supervisie 2. Praktijk en onderzoek*. Alphen aan de Rijn, Samsom, 1976 (SCR).
- Supervision. Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern*. Akademie für Jugendfragen, Münster.
- Vonk, J.H.C., *Leraar worden, ga er maar aanstaan*. Amsterdam, VU, 1983.
- Zier, H., *Voor het eerst supervisie*. Groningen, WN, 1983.