

# “Is de hoorder in beeld?”

Over de aanwezigheid van activerende didactiek  
in de huidige homiletiek en actuele preken.

Werkstuk aangeboden aan:  
Prof. Dr. C. Bakker

**Faculteit Geesteswetenschappen,  
departement Godgeleerdheid  
Universiteit Utrecht**

**als onderdeel van de cursus**

Masterscriptie  
GG-MV100

Hugo Dankers  
0410276  
10 december 2007

## Inhoudsopgave.

	<u>Pagina</u>
<i>Inleiding.</i>	3
– <b>Motivatie.</b>	4
– <b>Probleemstelling.</b>	5
– <b>Plan van aanpak.</b>	5
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px; margin: 10px 0;"><b>Deel A</b></div>	
1. Wat is activerende didactiek?	7
2. Herkomst activerende didactiek.	
2.1. De wortels van activerende didactiek.....	8
2.2. Constructivisme.....	8-9
2.3. Dewey's epistemologie.....	9-13
2.4. Dewey's toepassing naar pedagogiek.....	13-14
3. Activerende didactiek in de praktijk.	15-16
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px; margin: 10px 0;"><b>Deel B</b></div>	
1. Uitgangspunten.	18
2. Activerende didactiek binnen de actuele homiletiek.	
2.1. Beschrijving van de actuele homiletiek.....	19-20
2.2. In welke mate en op welke wijze komt activerende didactiek voor in de actuele homiletiek?.	20-21
2.2.1. The homiletical plot.....	21-22
2.2.2. The witness of preaching.....	22-23
2.2.3. Elementen activerende didactiek.....	23-25
2.2.4. Conclusie.....	26
3. Activerende didactiek binnen de bestudeerde preken.	
3.1. Inleiding.....	27
3.1.1. Beschrijving preek 1.....	27-29
3.1.2. Beschrijving preek 2.....	29-30
3.2. In welke mate en op welke wijze komt activerende didactiek voor in de bestudeerde preken?	30
3.2.1. Elementen activerende didactiek.....	31-33
3.3. Conclusie.....	33
– <b>Conclusies.</b>	34-35
– <b>Aanbevelingen.</b>	36
– <b>Evaluatie.</b>	37
<i>Literatuur.</i>	38

## *Inleiding*

Deze scriptie is het resultaat van een half jaar studie. In deze inleiding geef ik weer hoe de scriptie is opgebouwd. Allereerst zijn er een drietal hoofdstukken waarin ik de probleemstelling, met de daarbij behorende motivatie, en het plan van aanpak weergeef. Na deze inleidende hoofdstukken volgt het eigenlijke werk. Dit heb ik opgedeeld in twee delen, deel A en B. Deel A dient hierbij als theoretisch kader voor deel B.

In deel A ga ik specifiek in op activerende didactiek. In hoofdstuk 1 geef ik kort weer wat activerende didactiek inhoudt, daarna beschrijf ik in hoofdstuk 2 uitgebreid waar activerende didactiek zijn oorsprong in vindt. In hoofdstuk 3 geef ik weer welke consequenties het lesgeven met behulp van een activerende didactiek heeft.

In deel B beschrijf ik in hoeverre de beschreven theorie over activerende didactiek in de actuele homiletiek en in twee actuele preken voorkomt. Hoofdstuk 2 staat in het teken van de actuele homiletiek. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de concrete preken. In deze hoofdstukken beschrijf ik eerst de actuele homiletiek/de twee preken en daarna kijk ik aan de hand van een aantal vragen in hoeverre er elementen van activerende didactiek in voorkomen. Voordat ik dit beschrijf geef ik in hoofdstuk 1 mijn uitgangspunten weer die ik had tijdens het onderzoek.

Na deze twee delen volgen mijn conclusies, aanbevelingen en een evaluatie.

## Motivatie

Het fenomeen 'preek' staat centraal in de protestantse traditie. Het is altijd een belangrijk onderdeel geweest van de protestantse eredienst. In literatuur is te zien dat ondanks een kentering in de afgelopen decennia de preek toch ook nu weer een belangrijke plek heeft.<sup>1</sup> Daarom dacht ik dat een studie rondom het thema preek de moeite waard zou zijn. De vraag is echter waar dit dan over moet gaan. Het begrip preek is een breed begrip en er is op veel manieren studie van te maken. Dankzij mijn onderwijsachtergrond is pedagogiek een vakgebied wat mij boeit. De link was snel gemaakt. Want tijdens een preek komt er natuurlijk ook een stuk pedagogiek naar voren. Een predikant wil in het algemeen iets overbrengen op zijn hoorders, hij wil ze vormen. Daarom leek het mij boeiend en goed om in deze studie het thema preek te koppelen aan een actueel pedagogisch thema. Naar dit actueel pedagogisch thema ben ik op zoek gegaan. Het was niet heel moeilijk te vinden.

Het is duidelijk dat het onderwijs de gemoederen bezighoudt. Zeker het voortgezet onderwijs is de laatste maanden en jaren vaak onderwerp van discussie geweest. Dit is onder andere in de kranten te zien. Ik heb vanaf januari 2007 het dagblad Trouw bijgehouden en daar alle artikelen en brieven die iets met het onderwijs te maken hadden verzameld. Dit is een redelijke voorraad geworden. Ook in de gratis OV-kranten Metro, Spits en De Pers kwam het onderwijs de afgelopen tijd vaak voorbij. Als je de artikelen leest zie je dat het meestal over het voortgezet onderwijs gaat. In het algemeen kan worden gezegd dat er kritiek is op de onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs. Er is kritiek op de 'basisvorming', er is kritiek op de 'tweede fase', er is kritiek op het 'nieuwe leren', stuk voor stuk elementen van de onderwijsvernieuwingen. Deze onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs is ingezet in de jaren '90 van de vorige eeuw. Langzaam maar zeker werd het voortgezet onderwijs opnieuw ingericht. De traditionele manier van onderwijzen waarbij de lesstof centraal staat werd steeds meer vervangen door een onderwijsfilosofie waarbij de focus veel meer ligt op de leerling. Deze nieuwe onderwijsfilosofie is zoals beschreven uiterst actueel en het leek mij goed om daarmee verder te gaan.<sup>2</sup>

Dan de koppeling van dit thema met het thema 'preek'. Als je globaal kijkt naar de inhoud en de setting van een preek van tegenwoordig lijkt die helemaal te passen in het plaatje van de traditionele onderwijsopvatting. De inhoud van de preek staat centraal. Het lijkt erop dat de hoorder er minder toe doet. En dit terwijl een redelijk percentage van de gemeenteleden dagelijks wordt geconfronteerd met die andere aanpak. De aanpak waarbij de leerling, de hoorder wel centraal staat. In 'catechese-land' lijkt die nieuwe aanpak al steeds meer naar voren te komen. De manier waarop catechese wordt gegeven is niet meer zoals 30 jaar geleden.<sup>3</sup> Met preken lijkt dit nog wel zo te zijn. Deze gedachte daagde mij uit om te onderzoeken of de genoemde nieuwe onderwijsfilosofie echt niet voorkomt in het thema 'preek'. Nu is deze onderwijsfilosofie zeer breed, daarom heb ik gekozen voor één aspect uit het deze filosofie, de *activerende didactiek*. Ik wil gaan kijken of en hoe activerende didactiek voorkomt in de huidige homiletiek en in actuele preken. Dit wil ik doen door een kijk te nemen in actuele homiletische literatuur en daarnaast concreet een tweetal preken te bestuderen.

---

<sup>1</sup> Zie onder ander Stark 2005, p. 6.

<sup>2</sup> Toen ik aan deze studie begon wist ik nog niet dat er in november 2007 een parlementair onderzoek naar de vernieuwingen in het onderwijs zou starten.

<sup>3</sup> Zie I. de Zwart 2004, pp. 155-156 en 162. Daar is te lezen dat catechese tegenwoordig vaak volgens moderne onderwijsmodellen wordt gegeven.

## Probleemstelling

Uit deze motivatie heb ik de volgende probleemstelling gehaald:

*- In hoeverre is er in zowel de huidige homiletiek als in actuele preken sprake van activerende didactiek?*

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden behandel ik de volgende deelvragen:

- 1) *Wat houdt het begrip activerende didactiek in?*
- 2) *Komt de theorie van activerende didactiek voor in actuele homiletische literatuur?*
- 3) *Zo ja, in welke mate en op welke wijze komt de theorie van activerende didactiek voor in actuele homiletische literatuur?*
- 4) *Komt de theorie van activerende didactiek voor in de twee bestudeerde preken?*
- 5) *Zo ja, in welke mate en op welke wijze komt de theorie van activerende didactiek voor in de twee bestudeerde preken?*

## Plan van aanpak

Als eerste wil ik in dit onderzoek de theorie achter activerende didactiek uitwerken, dit noem ik deel A. Het is de basis voor de rest van het onderzoek. Binnen de theorie wil ik op twee onderwerpen inzoomen: de activerende didactiek zelf en daarnaast ook het constructivisme. Dit laatste wil ik uitgebreid doen, vanwege het feit dat het streven naar een activerende didactiek geworteld is in het constructivisme. Binnen het constructivisme wil ik me richten op John Dewey, omdat hij aan de basis stond van de genoemde stroming binnen deze onderwijsfilosofie. Bij het uitwerken van de theorie maak ik gebruik van verschillende boeken en artikelen die in de literatuurlijst te vinden zijn.

Na de theorie wil ik een toepassing maken richting het thema 'preek'. Dit vormt deel B. Hierin ga ik ten eerste onderzoeken wat de huidige stand van zaken is binnen de homiletiek. Ten tweede kijk ik in hoeverre activerende didactiek of elementen daarvan in de actuele homiletiek een rol spelen. Ik maak hiervoor gebruik van een recent overzichtsartikel van de homiletiek en daarnaast van twee actuele homiletische werken.

Na deze blik in de theorie wil ik een blik werpen in de praktijk van het preken, kijken in hoeverre er in de praktijk sprake is van activerende didactiek. Het is vanwege de grootte van deze scriptie niet te doen om uitspraken te doen over de preekpraktijk in zijn algemeenheid. Daarom heb ik me gefocust op een tweetal preken. Ik bestudeer en beschrijf deze preken eerst goed, waarna ik kijk in hoeverre daar elementen van activerende didactiek in voorkomen.

Middels deze werkwijze hoop ik mijn probleemstelling te kunnen beantwoorden.

# Deel A

## 1. Wat is activerende didactiek?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden kijk ik eerst naar de woordbetekenis van het begrip activerende didactiek. Voor het gemak haal ik de twee woorden van dit begrip uit elkaar. *Didactiek* is afgeleid van het Griekse woord διδασκω, wat 'leren, vormen of onderwijzen betekent'. Het kan beschreven worden als de leer van het vormen, de leer van het onderwijzen. Dan *activerende*. Het Van Dale Studiewoordenboek benoemt het werkwoord activeren als volgt: actief maken, aansporen.<sup>4</sup> Met activerende didactiek hebben we dus als we naar de letterlijke betekenis kijken te maken met een leer van onderwijzen die actief maakt, een leer van onderwijzen die aanspoort. Het begrip activerende didactiek kan desondanks op vele verschillende manieren worden ingevuld. Dit wordt in de praktijk ook gedaan. Dat blijkt onder andere uit een klein onderzoek van Jos Kessels onder een aantal universitaire lerarenopleiders.<sup>5</sup> Uit zijn onderzoek blijkt dat de opleiders die hij heeft ondervraagd activerende didactiek op verschillende manieren interpreteren. Het is dus niet duidelijk wat activerende didactiek precies is. Het is helder dat het erom gaat dat de leerling geactiveerd wordt, maar op wat voor manier en in welke mate, daar wordt verschillend over gedacht.

Het is zaak om helder te krijgen wat activerende didactiek precies inhoudt. In het genoemde artikel probeert de auteur naar aanleiding van gesprekken met de universitaire lerarenopleiders een definitie te vormen van activerende didactiek. Hij probeert zo vanuit de praktijk duidelijk te maken wat activerende didactiek daadwerkelijk is. Op die manier wil ik niet te werk gaan. Om een antwoord te vinden op de vraag wat activerende didactiek is wil ik juist gaan kijken naar de wortels in de theorie. Waar komt de activerende didactiek uit voort? Vanuit die invalshoek wil ik helder krijgen wat activerende didactiek precies inhoudt.

---

<sup>4</sup> Van Dale studiewoordenboek 2006.

<sup>5</sup> Kessels 1995/1996.

## 2. Herkomst activerende didactiek.

### *2.1 De wortels van activerende didactiek.*

Uit het vorige hoofdstuk blijkt dat het nodig is om de vraag te stellen waar activerende didactiek vandaan komt. Duidelijk is dat het begrip 'activerende didactiek' is opgekomen tijdens de onderwijsvernieuwing die vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw is opgekomen. Het is een onderdeel daarvan, activerende didactiek ligt daarin ingebed. Vanuit verschillende bronnen wordt duidelijk dat deze onderwijsvernieuwing zijn oorsprong vindt in een onderwijsfilosofie zoals die als eerst gestalte kreeg in het begin van de 20e eeuw. In die tijd vormde zich in Amerika een school van gelijkgezinde filosofen, de zogenaamde pragmatisten. Dit was eigenlijk de eerste Amerikaanse filosofische school.<sup>6</sup> Deze school hield zich echter niet alleen bezig met filosofie, ook aan de pedagogiek werd aandacht besteed. John Dewey (1859-1952) was hierin de grote man. Hij introduceerde in die tijd zijn onderwijsfilosofie, hij deed dit onder de aanduiding van het constructivisme.<sup>7</sup> Dewey stelde een hele andere aanpak van het onderwijs voor dan er traditioneel gebeurde. In zijn voorgestelde benadering van onderwijs bleef hij niet alleen. Dewey's ideeën kregen ook gestalte in de leerpsychologie. Wetenschappers als Vygotsky en Piaget sloten aan bij zijn onderwijsfilosofie en gebruikte deze in hun theorieën.<sup>8</sup> Ook Habermas kan worden gezien als iemand die zich kon vinden in verschillende standpunten van Dewey.

Zo wordt het constructivisme dus gezien als bron waaruit de vernieuwingen in het onderwijs plaatsvinden en kan het ook gezien worden als bron waarin activerende didactiek zijn oorsprong vindt. Het moge duidelijk zijn dat een term als 'het nieuwe leren' zo gezien niet geheel op z'n plaats is, omdat de oorsprong van de filosofie erachter al in het begin van de 20e eeuw ligt.

### *2.2 Constructivisme.*

Wat houdt dit constructivisme nu precies in? Het constructivisme is, zoals hiervoor beschreven, de term die Dewey gaf aan de stroming waarmee zijn onderwijsfilosofie te duiden valt. Over dit constructivisme vallen een aantal algemene dingen te zeggen. Door het constructivisme is er een heel nieuwe onderwijsfilosofie geïntroduceerd. Dewey was hier met name mee bezig. Het ging Dewey en zijn collega's er niet om om de traditionele filosofie aan te passen, het ging erom iets geheel nieuws te ontwikkelen. Dus geen compromis tussen de traditionele stroming en nieuwe, progressieve, bewegingen maar iets helemaal nieuws. Hierbij laten de pragmatisten echter wel blijken dat ze geen heil zien in de traditionele manier van onderwijzen. Deze manier van onderwijzen heeft de volgende kenmerken:<sup>9</sup>

- De inhoud van het onderwijs bestaat uit kennis en vaardigheden die in het verleden zijn ontwikkeld. Deze moeten in het heden aan leerlingen worden overgedragen. Dit is niet alleen het geval met kennis en vaardigheden, maar ook met richtlijnen en gedragsregels.
- De school is een organisatie, het is een instituut. Hierbij onderscheidt het zichzelf duidelijk van elke andere sociale organisatievorm. Een school is dus eigenlijk iets kunstmatigs.

<sup>6</sup> Lanser - v/d Velde 2000, p. 29.

<sup>7</sup> Bakker 1998, p. 104, Carpay en Terwel 1995, p. 241.

<sup>8</sup> Bakker 1998, p. 104, Carpay en Terwel 1995, p. 241.

<sup>9</sup> Zie Dewey 1999, pp. 45-46.



- De doeleinden en methoden van instructie en orde zijn van tevoren vastgelegd.
- De leerlingen moeten een bepaalde houding hebben. Ze moeten volgbaar, ontvankelijk en gehoorzaam zijn.

In het algemeen kan gezegd worden dat er in de traditionele manier van onderwijzen in wezen een beweging is van opleggen van bovenaf en buitenaf.<sup>10</sup> Het leren betekent in deze vorm van onderwijzen het verwerven van wat al opgeslagen is in boeken en hoofden van volwassenen. Dat wat te leren is is een vast en dus statisch product. Daarom is er sprake van opgelegd worden. Het sluit weinig aan bij de leerling zelf, de kloof tussen leerling en leerstof is groot.

De onderwijsfilosofie die bij het constructivisme hoort wil deze kloof beslechten. Het constructivisme wil juist aansluiten bij de leerling. Als gevolg hiervan wordt er met het constructivisme gestreefd naar de volgende dingen:

- De leerkracht moet rekening houden met voorkennis van de leerlingen.<sup>11</sup>
- Het onderwijs moet zo worden ingericht dat er oog is voor de variëteit van contexten waarbinnen de kennis van een leerling moet functioneren.<sup>12</sup>
- De leerkracht moet zich er bewust van zijn dat betekenis niet vastligt. Iets wat vroeger geleerd is kan niet zomaar worden overgeleverd op leerlingen.

Het constructivisme gaat er vanuit dat betekenis van de wereld buiten ons nihil is voor ons denken en handelen tot het moment dat deze betekenis van de wereld buiten ons door ons wordt toegekend. Wij kunnen de werkelijkheid niet anders kennen en ervaren dan door het verlenen van betekenis aan dat wat door ons waargenomen is.<sup>13</sup> Belangrijk hierbij is dat het past in ons scala van eerder opgedane ervaringen, in vergelijkbare contexten.

Hieruit volgt dat het constructivisme getypeerd kan worden als leerling-georiënteerd onderwijs. Niet de leerstof, maar de leerling staat centraal. Niet de eisen die het leerplan stelt in termen van leerresultaten staan centraal, maar de benadering van de ervaringen, behoeften, verwachtingen, motieven en kennisinhouden van leerlingen.<sup>14</sup>

### *2.3 Dewey's epistemologie.*

Om te laten zien welke didactische consequenties concreet uit het constructivisme voortkomen wil ik de leer van Dewey uitdiepen. Dewey is zoals beschreven zijn wetenschappelijke loopbaan binnen de filosofie begonnen. Van daaruit heeft hij zich ook altijd met de pedagogiek beziggehouden. Het mag duidelijk zijn dat zijn filosofische uitgangspunten dan ook ten grondslag liggen aan zijn pedagogische uitgangspunten. Ik zal daarom, voordat ik iets over zijn pedagogische uitgangspunten schrijf, een aantal van zijn filosofische uitgangspunten weergeven. Allereerst wil ik een algemeen beeld schetsen van de filosofische traditie waarin Dewey stond en welke opvallende ideeën hij had. Daarna wil ik ingaan op zijn kenleer, zijn epistemologische uitgangspunten, dit omdat het mijns inziens waar is wat Lanser- v/d Velde zegt: "Wie de vraag "hoe leren

<sup>10</sup> Dewey 1999, p. 47. In Dewey 1963, p. 18: 'The traditional scheme is, in essence, one of imposition from above and from outside.'

<sup>11</sup> Carpay en Terwel 1995, p. 242.

<sup>12</sup> Idem, p. 242.

<sup>13</sup> Bakker 1998, p. 105.

<sup>14</sup> Carpay en Terwel 1995, p. 243.

wij?"(...) wil kunnen beantwoorden, zal moeten nadenken over de vraag "hoe kennen wij?"'.<sup>15</sup> Ik wil met deze studie ingaan op de vraag hoe wij leren, daarom zal ik eerst in gaan op de vraag hoe wij kennen.

Dewey behoort, zoals eerder beschreven, tot de grondleggers van het pragmatisme. Samen met G.H. Mead (1863-1931), C.S. Peirce (1839-1914) en W. James (1842-1910) stond hij aan het begin van een nieuwe stroming in de westerse filosofie. Wat uit het pragmatisme voortkwam was de eerste structurele bijdrage uit Noord-Amerika aan de filosofie die daarvoor vooral door Europa was gedomineerd. De wortels van het pragmatisme liggen echter ook in Europa. De pragmatisten kenden de Europese filosofische traditie goed en gaven vanuit die traditie hun eigen stroming vorm. Ze onderscheidden zich echter op het volgende punt van de hoofdstroom van de filosofie. De pragmatisten ruimden een belangrijke plaats in voor (natuur)wetenschappelijk gedachtegoed.<sup>16</sup> Het is niet alleen de filosofische traditie waar zij op ingingen, ook andere vakgebieden kwamen aan de orde. Iets wat bijvoorbeeld een belangrijke rol speelde waren de evolutietheoretische inzichten. In de ideeën van Dewey is dit goed te zien. De evolutietheoretische inzichten komen tot uiting in zijn idee dat de mens volledig deel uitmaakt van de natuurlijke wereld. Daarnaast komt het ook tot uiting in de idee dat de wereld een wereld in ontwikkeling is, de ontwikkeling heeft hierbij een open eind. Dewey gaat er vanuit dat de wereld niet is voorgeprogrammeerd, hij gaat er vanuit dat er niets buiten de mens of buiten de wereld is die het bestaan van de wereld in stand houdt.<sup>17</sup>

Naast deze ideeën valt nog een idee van Dewey op; zijn idee over de relatie tussen mens en wereld. Hij gaat in tegen de idee dat het menselijk gedrag voldoende begrepen kan worden in termen van sensorische stimulus, centrale verwerking hiervan en motorische respons hierop. Hierin is er sprake van dat de mens passief is totdat er een bepaalde stimulus is. Dewey gaat er echter vanuit dat de mens voortdurend actief is, de mens is voortdurend in interactie met zijn omgeving. Volgens Dewey is de mens niet een stimulus-responsmachine, maar het is een actief wezen dat erop is gericht om een dynamische balans met de omgeving in stand te houden.<sup>18</sup> De term interactie heeft Dewey overigens later vervangen door transactie. Wat hij hiermee bedoelt is gewoon hetzelfde.

Er zijn een aantal punten die uit de kenleer van Dewey naar voren komen. De punten die ik weergeef cirkelen allemaal rond het begrip 'leren', dat is wat voor deze studie van belang is.<sup>19</sup> De belangrijke, algemenere, ideeën die ik hiervoor behandeld heb zien we duidelijk terug in deze punten die specifiek over leren gaan. De punten die ik behandel zijn: Leren is altijd *intersubjectief*, leren is een *doorgaand proces*, bij leren hoort zowel *denken als handelen*, bij leren is er *altijd communicatie* en leren is *open naar de toekomst*.

– Leren is altijd *intersubjectief*.

Deze opvatting komt voort uit de antropologische visie van Dewey. Hij benoemt dat een mens in een context is opgenomen. In de klassiek Grieks-Westerse epistemologie wordt daar anders over gedacht. Er wordt hierin uitgegaan van het subject. Het subject stelt zich op tegenover de wereld en neemt waar.<sup>20</sup> Er is een scheiding tussen subject en object, er is dus sprake van dualisme. Dit dualisme is er tussen persoon en wereld, maar ook tussen personen onderling. Deze scheiding in de klassieke leer geeft problemen, het moet

<sup>15</sup> Lanser - v/d Velde 2000, p. 30.

<sup>16</sup> Dewey 1999, p. 12.

<sup>17</sup> Idem, p. 12. Dewey keert zich uitdrukkelijk tegen pogingen om de realiteit vanuit het bovennatuurlijke - zij het opgelegd door de religie, zij het door de filosofie - te funderen.

<sup>18</sup> Idem, p. 13.

<sup>19</sup> Bij dit punt heb ik veel gehad aan Lanser- v/d Velde 2000.

<sup>20</sup> Lanser - v/d Velde 2002, p. 130.

op een of andere manier overbrugd worden. Een grote vraag in de klassiek Grieks-Westerse epistemologie is dan ook hoe dat moet gebeuren. Dewey gaat echter niet mee in deze subject-objectscheiding. Hij is er van overtuigd dat deze scheiding niet noodzakelijk is. Het is volgens hem geen feit, het is alleen maar een denkconstructie.<sup>21</sup> Dewey gaat juist uit van intersubjectiviteit. Dat wil zeggen dat mens en wereld niet onafhankelijk van elkaar functioneren, maar juist op elkaar zijn aangewezen. Dit geldt ook voor mensen onderling. Deze idee leidt onder andere tot de opvatting dat als twee mensen communiceren, zij allebei veranderen, zij leren beiden van het proces. Dit is ook in een leersituatie zo. Tijdens een instructie van de leerkracht verandert zowel de leerling als de leerkracht. De leerling krijgt andere kennis van iets doordat de leerkracht hem dat vertelt, maar de leerkracht krijgt er ook kennis bij. Hij ziet bijvoorbeeld de reactie van de leerling en leert daarmee of de leerling geboeid is of niet. De term die hiervoor gebruikt wordt is *wederkerig leren*.

– Leren is een *doorgaand proces*.

Voordat ik dit toelicht wil ik eerst de term *ervaring* lanceren. Ervaring is bij Dewey een groot item, het speelt een centrale rol in zijn pedagogiek. Het is belangrijk om eerst te kijken wat Dewey met het begrip ervaring bedoelt, hij geeft aan ervaring namelijk een andere betekenis dan over het algemeen wordt gedaan. Dewey ziet ervaring niet als mentale processen die zich in de menselijke geest voltrekken, hij ziet ervaring als de voortdurende, volledige, lichamelijke interactie van de mens en zijn omgeving.<sup>22</sup> Ervaring heeft bij Dewey dus geen passieve betekenis, het heeft de lading die het bezit in het gebruik als bijvoeglijk naamwoord of bijwoord. Dit is te zien in 'de leerkracht is ervaren, het is een ervaren leerkracht'.<sup>23</sup> Zelf beschrijft Dewey ervaring als 'een proces van doen en ondergaan'. Bij deze invulling van het begrip ervaring zien we dat ervaring, het proces van doen en ondergaan, de mogelijkheid tot ontwikkeling in zich draagt. Anders gezegd; door ervaring wordt er geleerd. Tijdens het proces van doen en ondergaan verandert de mens, en ook zijn omgeving zoals vermeld bij het vorige punt. De veranderingen zorgen er voor dat de mens in een volgende situatie volgens een bepaalde structuur handelt, hij leert van zijn vorige handeling. Deze structuur noemt Dewey een *habit*. "Een habit is een door transactie met de omgeving verkregen structuur, die de mens in staat stelt in gelijke omstandigheden gelijk te reageren."<sup>24</sup> Het is de uitkomst is van het interactionele leerproces van persoon en omgeving.

Dan nu verder met het punt dat leren een doorgaand proces is. Dewey stelt dat elke ervaring reële ervaring is, van elke ervaring wordt dus geleerd. Omdat ervaring er altijd is kan gesteld worden dat iemand constant bezig is te leren. Het leven is volgens Dewey dan ook een doorgaand veranderingsproces.

– Bij leren hoort zowel *denken als handelen*.

Als iemand een stuk kennis wil verwerven, zijn denken en handelen twee belangrijke aspecten. Met denken alleen wordt er geen kennis verworven, er worden dan alleen maar mogelijkheden ontwikkeld. Voor het verwerven van kennis is het praktisch handelen onmisbaar, want er moet onderzoek gedaan worden naar de mogelijkheden die via het denken aan het licht zijn gekomen. Voor kennisverwerving zijn denken en handelen dus echt onafscheidelijk.

---

<sup>21</sup> Lanser – v/d Velde 2002, p. 130.

<sup>22</sup> Dewey 1999, p. 25.

<sup>23</sup> Lanser – v/d Velde 2000, p. 35.

<sup>24</sup> Idem, p. 38.

– Bij leren is er *altijd communicatie*.

Deze communicatie kan er zijn tussen mensen onderling, maar ook tussen mens en een talig construct als een boek, een theorie of een verhaal. Communicatie dient om verbindingen te leggen tussen gebeurtenissen, het dient om betekenissen die de mens tegenkomt op elkaar af te stemmen.<sup>25</sup> Communicatie reorganiseert als het ware de eerder verkregen habits. Communicatie wordt door Dewey niet gezien als in het zender-ontvanger-model. Hierin wordt communicatie opgevat als een proces waarbij zender en een ontvanger informatie uitwisselen. Communicatie is volgens Dewey echter niet het uitwisselen van informatie, communicatie moet worden begrepen op het niveau van het handelen. Het is 'het tot stand brengen van een samenwerking op het niveau van het gezamenlijke handelen waarin het handelen van elk van de deelnemers wordt gereguleerd door de gezamenlijke interactie'.<sup>26</sup>

– Leren moet *open zijn naar de toekomst*.

Dit is een punt wat bij Dewey centraal staat en wat ook uit zijn ideeën die hiervoor beschreven zijn voortkomt. Hij wijst er vaak op. Leerstof/theorie mag in de ogen van Dewey nooit worden aangeboden alsof het de definitieve oplossing voor iets is. Aan de ene kant omdat het vermogen om te leren zou stoppen. Er is dan geen sprake meer van een doorgaand proces. En aan de andere kant omdat leerstof/theorie nooit definitief is. Alle kennis is contextueel, dus kan er ook alleen maar lokaal getoetste leerstof/theorie bestaan.

Al deze opvattingen over leren overziend is het verleidelijk om een soort leerproces te gaan beschrijven, om meer inzichtelijk te maken wat er in het proces van leren nu precies gebeurt. Als je dit doet, begeef je je echter op glad ijs. Je maakt dan een proces wat heel lineair verloopt en waarbij alle aspecten min of meer van elkaar gescheiden worden. Dit terwijl Dewey beschrijft dat het leerproces niet als een lineaire reeks van gebeurtenissen moet worden opgevat, maar dat de diverse aspecten zich altijd min of meer gelijktijdig voordoen. Daarnaast beschrijft hij ook dat de verschillende aspecten zich veelal afhankelijk van elkaar voordoen. Omdat ik dit erbij vermeld denk ik dat ik het toch kan wagen om, naar voorbeeld van Lanser-v/d Velde, het leerproces te beschrijven zoals het uit bovenstaande punten komt rollen.

Het leerproces vindt, met inachtneming van de bovengenoemde onjuistheden, als volgt plaats:<sup>27</sup>

1. Een mens bevindt zich in een situatie. Een situatie bestaat uit een combinatie van context, tijd en persoon/personen. We moeten ons realiseren dat elke verandering in een situatie, ook al is deze maar in één onderdeel van de combinatie, een nieuwe situatie oplevert.
2. Door het nieuwe treedt verwarring op.
3. Op zoek naar de betekenis van deze situatie ontwerpt de persoon-in-context/tijd meerdere handelingsmogelijkheden.
4. Door het combineren van allerlei eerdere kennis (habits) wordt één handelingsmogelijkheid uitgekozen.
5. In het handelen wordt de mogelijkheid experimenteel beproefd.
6. De mogelijkheid wordt in het handelingsaspect van de transactie geverifieerd of gefalsificeerd.

<sup>25</sup> De term die hiervoor gebruikt wordt is 'inference', Lanser – v/d Velde 2002 p. 49.

<sup>26</sup> Dewey 1999, p. 29. Het is een citaat van Dewey zelf, maar niet duidelijk waaruit.

<sup>27</sup> Naar voorbeeld van Lanser – v/d Velde 2002, pp. 130-131.

7. Met het handelen wordt nieuwe (context- en tijdgebonden) betekenis gemaakt.
8. De transactie heeft een drievoudige uitkomst: er is nieuwe betekenis gemaakt, de persoon is veranderd doordat er kennis is verkregen en de context/tijd en/of andere persoon/personen zijn ook veranderd.

#### 2.4 Dewey's toepassing naar pedagogiek.

Dewey heeft zoals gezegd zijn epistemologische uitgangspunten toegepast in de pedagogiek. Dat was voor hem niet meer dan logisch. Hij was van mening dat de filosofie zich niet alleen met zijn 'eigen' problemen moest bezighouden, maar juist ook met de aanpak van 'problems of men'. De link naar de pedagogiek was voor hem snel gelegd. Hij noemde de pedagogiek zelfs 'de algemene theorie van de opvoeding'.<sup>28</sup>

We hebben in het voorgaande gezien dat ervaring een grote rol speelt in Dewey's epistemologie. In de praktijk van het onderwijs draait het volgens Dewey dan ook om 'creating an experience', het creëren van ervaring. De leerkracht moet er voor zorgen dat er een omgeving is waarin leerlingen ervaringen kunnen hebben.

Voor Dewey ligt het probleem van opvoeding in de coördinatie van individuele en sociale factoren. Dit is een centrale stelling in de pedagogiek van Dewey. Het probleem ligt niet in de individuele ontwikkeling van het kind, het probleem ligt ook niet in de culturele aanpassing, het probleem ligt in het coördineren van deze twee groepen factoren.<sup>29</sup> Als er alleen een focus is op de individuele ontwikkeling van het kind blijft het onduidelijk hoe die vermogens kunnen worden ingezet, of wat de betekenis er van is. Dit wordt pas duidelijk tegen de achtergrond van de sociaal-maatschappelijke context waarin de ontwikkeling plaatsvindt. Wanneer er alleen een focus is op de sociale factoren worden er alleen maar externe doelen op het kind gelegd, zijn eigen vrijheid is dan weg. De unieke mogelijkheden die ieder kind in zich heeft verdwijnen dan.

Door het probleem als een combinatie van individuele en sociale factoren te zien laat Dewey blijken dat er bij hem geen sprake is van 100% kind-gecentreerde pedagogiek. Het kind is in de opvoeding niet het begin- en eindpunt. Het gaat om de relatie tussen kind en cultuur, het gaat om het kind-in-context.<sup>30</sup>

Dit alles betekent concreet het volgende in situaties waarin leren het doel is.<sup>31</sup>

- Het gaat om samenwerking tussen leerkracht en leerling. In een leersituatie zijn mensen verbonden aan elkaar. Intersubjectiviteit is gegeven in de context van het leren. Er is intersubjectiviteit tussen lerenden en begeleiders. Zij ontwikkelen beiden in de situatie waarin ze zitten. Deze intersubjectiviteit vraagt van de begeleiding een coöperatieve stijl van leiding geven. De begeleiding moet bereid zijn om te geven en te ontvangen. Ze moet bereid zijn om zowel kennis, gedachten en mogelijkheden beschikbaar te stellen als ook om te leren van de overige deelnemers van de leersituatie. Dit alles komt mooi naar voren in het volgende citaat van Dewey: *'The development occurs through reciprocal give-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give.'*<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Dewey 1999, p. 9.

<sup>29</sup> Biesta 1995, p. 23, Lanser-v/d Velde 2000, p. 51.

<sup>30</sup> Biesta 1995, p. 24. Het is Dewey echter vaak verweten dat hij een 100% kind-gecentreerde pedagogiek zou aanhangen. Hij heeft zich tegen dit verwijt meerdere malen verzet. In zijn laatste overzichtswerk *Experience and Education*, geeft hij nog eens duidelijk aan dat hij zowel tegen een 100% kind-gecentreerde als tegen een 100% leerstof-gecentreerde pedagogiek is. Zie Dewey 1963, p. 17-23.

<sup>31</sup> Ook bij dit punt heb ik veel gehad aan Lanser- v/d Velde 2000.

<sup>32</sup> Dewey 1963, p. 72.

- Er moet grote aandacht zijn voor de beginsituatie van de leerling. De beginsituatie is al sinds de jaren '80/'90 van de vorige eeuw een punt van aandacht in de pedagogiek. Het is een overbekend didactisch uitgangspunt wat vele aanstaande leerkrachten in hun hoofd geprent krijgen. De oorsprong van de beginsituatie bevindt zich, net als activerende didactiek, bij Dewey. Dewey bedoelt echter meer met de beginsituatie dan dat er in het algemeen over de term gezegd wordt. Met het rekening houden met de beginsituatie wordt bedoeld dat nieuwe kennis moet aansluiten bij aanwezige kennis. Over het algemeen wordt dit gedaan met de gedachte om motivatie bij de leerling op te wekken en om zo op goede wijze een nieuw pakketje kennis bij de leerling neer te kunnen leggen. Bij Dewey gaat dit echter verder, het verandert ook de aanwezige kennis. Dewey gaat er vanuit dat er in elke situatie voorkennis is, niemand is op een gebied een onbeschreven blad. Als een kind nog niet kan schrijven, heeft het toch al vaak een potlood vast gehad en gezien dat andere mensen schreven. De voorkennis bestaat uit al bestaande ervaringen en daarbij moet worden aangesloten. Het onderwijs dient aan te vangen bij ervaringen die een leerling al heeft, zodat verkregen habits gereorganiseerd kunnen worden.<sup>33</sup> De beginsituatie verandert dus steeds, het staat niet vast. De leerling leert binnen de beginsituatie, binnen de bestaande ervaringen. Dewey zegt het zo: *“De opvoeder moet steeds nagaan wat reeds is verworven, niet als onveranderlijk bezit, maar als mogelijkheid en middel om nieuwe gebieden te ontsluiten die nieuwe eisen stellen aan de huidige mogelijkheden van waarnemen en het op intelligente wijze gebruik maken van het geheugen. Verbinding in groei moet voortdurend het parool zijn.”*<sup>34</sup>

- De leerstof is geen doel maar een middel. Een leerkracht moet in een leersituatie steeds bezig zijn met het scheppen van mogelijkheden. Hij moet een theorie/leerstof niet presenteren als een ultieme waarheid, leerstof moet niet het doel zijn. Als dit het wel is, worden er ervaringen afgesloten. Een habit heeft zich dan vastgezet en kan zich niet meer verder ontwikkelen. Er moet een open eind zijn, leerstof moet alleen maar middel-zijn-tot; het middel om de vaardigheid te ontwikkelen betekenis af te leiden uit toekomstige ervaringen.

---

<sup>33</sup> Dewey 1999, p. 102.

<sup>34</sup> Idem, p. 103.

### 3. Activerende didactiek in de praktijk.

Activerende didactiek sluit goed aan bij de concrete didactische punten die uit de epistemologie van Dewey voortkomen. Vraag is nu hoe deze activerende didactiek vorm krijgt in de praktijk van het onderwijs. Hoe moet de theorie die achter activerende didactiek zit in het onderwijs worden vormgegeven? Dat wil ik in dit hoofdstuk duidelijk maken. Ik ben hierin niet uitpuittend, want dat is niet nodig voor de opzet van mijn onderzoek.

Zoals in hoofdstuk 1 staat vermeld is activerende didactiek een leer van onderwijzen die actief maakt. Door de verkenning van de theorie erachter hebben we gezien dat het hierbij gaat om de leerling. Niet de leerstof, maar de leerling staat centraal. De leerling moet actief gemaakt worden, de leerling moet gemotiveerd worden. Het gaat dus om een didactiek die de leerling in een actieve houding weet te brengen.<sup>35</sup> Dit is niet bedoeld met betrekking tot de fysieke houding van een leerling maar juist met betrekking tot de mentale houding. Het gaat er bij activerende didactiek om dat een leerling mentaal geactiveerd wordt. De leerkracht moet met zijn manier van onderwijzen mentale activiteit bewerkstelligen.<sup>36</sup> 'Een didactisch handelen van de docent, waardoor de leerling er toe wordt gebracht meer dan voorheen zelfstandig leeractiviteiten te ontplooiën, lijkt de aangewezen weg.'<sup>37</sup>

De leerkracht heeft in deze didactiek de rol van begeleider. Hij is niet meer, als in de traditionele manier van onderwijzen, degene die van bovenaf kennis op een leerling legt. De leerkracht die volgens activerende didactiek onderwijst is iemand die een omgeving creëert waar ervaringen kunnen worden opgedaan. Hij is iemand die een omgeving creëert waarin een leerling mentaal geactiveerd wordt. Daarbij is het zijn taak om de leerling te begeleiden in de processen die het ondergaat.<sup>38</sup> Voor de toetsing moet de leerkracht kijken naar die processen. Niet het eindproduct moet getoetst worden, maar het proces wat de leerling ondergaat.

In hoofdstuk 2.3 is gesteld dat er binnen het constructivisme grote aandacht is voor de beginsituatie van de leerling. Uiteraard moet dat in de praktijk ook zo zijn. De leerkracht moet er voor zorgen dat de inhoud van het onderwijs aansluit bij de leerling. Het moet aansluiten bij eerdere ervaringen van de leerling, zodat binnen de bestaande ervaringen geleerd kan worden. Als de inhoud van het onderwijs aansluit bij eerdere ervaringen van de leerling zal dit de leerling prikkelen, het zal de leerling activeren om verder te gaan.

Praktisch zijn er tal van werkvormen te verzinnen die bij activerende didactiek gebruikt kunnen worden.<sup>39</sup> Het is belangrijk om bij al de werkvormen te bedenken dat het draait om het bewerken van mentale activiteit. Het is een grote valkuil om te denken dat een werkvorm voldoende is als een leerling fysiek actief is. Fysieke activiteit betekent niet automatisch dat een leerling ook mentaal actief is. Een klassikale les kan ook te

---

<sup>35</sup> Bakker 1998, p. 108.

<sup>36</sup> Idem, p. 109.

<sup>37</sup> Idem, p. 108, zie ook K. Derksen, A. Engelen, T. Bergen, P. Slegers 1999, p. 21.

<sup>38</sup> Idem, p. 108.

Een term die in de literatuur in dit verband wordt gebruikt is *scaffolding*. Deze term komt uit de bouwwereld. Een *scaffold* is een steiger, deze is nodig om een gebouw op te bouwen. Een *scaffold* staat er echter tijdelijk, want als een gebouw zelfstandig kan staan gaan de *scaffolds* weg. De term *scaffolding* wordt ook in de onderwijswereld gebruikt, als metafoor. Hier wordt dan het volgende mee bedoeld: Een leerling wordt tijdens een activiteit tijdelijk bijgestaan, als het zelfstandig verder kan gaat de *scaffold* (de hulp) weg en gaat de leerling zelfstandig verder.

*Scaffolding* wordt vaak in verband gebracht met Vygotski (zie voor link met constructivisme hoofdstuk 2.1). Zijn idee van de zone van de naaste ontwikkeling sluit bij *scaffolding* aan. De idee om aan te sluiten bij eerdere ervaringen om van daaruit verder te bouwen. (Zie voor *scaffolding* o.a. Lajoie 2005.)

<sup>39</sup> In verschillende literatuur heb ik werkvormen gezien die vanuit de activerende didactiek zijn geconstrueerd. Met name in: E. Bolhuis, H. Hoorn, T. Veldhuis 2003.

verantwoorden zijn binnen de activerende didactiek, als deze maar zo wordt gegeven dat een leerling mentaal actief moet zijn, zodat ze niet net als in de traditionele manier van onderwijzen passief kennis als consumenten opnemen.

Nog iets waarop gelet moet worden is dat een proces dat een leerling ondergaat niet helemaal voorgekauwd moet zijn. Het is verleidelijk voor een leerkracht om de touwtjes in handen te blijven houden. Dat is niet de bedoeling. In lijn met het constructivisme moeten opdrachten open-ended zijn en tijdens de opdrachten moet er niet veel externe controle door de leerkracht zijn.<sup>40</sup> Als dit er wel is wordt er door de leerkracht toch naar een bepaald doel gewerkt. Dit staat het open zijn naar de toekomst in de weg.

---

<sup>40</sup> Bakker 1998, p. 109.



# Deel B

## 1. Uitgangspunten.

In dit hoofdstuk bespreek ik een aantal uitgangspunten die belangrijk zijn om te noemen voordat ik verder ga met mijn onderzoek. Ik benoem hier wat ik met het begrip preek bedoel, dat wil zeggen hoe ik dit begrip in mijn onderzoek gebruik. Ook benoem ik hoe een preeksituatie staat tegenover een onderwijssituatie. Daarnaast wil ik iets zeggen over mijn keuze voor activerende didactiek.

### – *Begrip preek.*

Het begrip 'preek' kan op veel manieren gedefinieerd worden. Om twee voorbeelden te noemen: een preek kan aan de ene kant als het woord van God beschouwd worden dat uitgesproken wordt door een dienaar van God, aan de andere kant kan het ook als een toespraak naar aanleiding van een gedeelte uit de bijbel beschouwd worden. Zo kan er in het eerst opgezicht op een transcendente wijze tegenaan gekeken worden, de woorden die gesproken worden zijn dan onfeilbare woorden, maar in het andere opzicht op een technische. De wijze van communicatie kan bijvoorbeeld centraal staan. Ik kies er voor om me op een meer technisch vlak te begeven. Dat past het best bij mijn onderzoek. De situatie rondom een preek zie ik als een situatie waarbij er één spreker is en veel hoorders. Deze spreker wil dat de hoorders leren tijdens de preek.

### – *Preeksituatie/onderwijssituatie.*

In deel A stond de onderwijssituatie centraal. In deel B wordt er overgegaan naar een andere situatie, die van een preek. De vraag is of een onderwijssituatie en een preeksituatie zo op elkaar lijken dat de de theorie van de ene situatie gebruikt kan worden voor de andere. Ik ga er vanuit dat dat wel kan. Ik heb hier een reden voor. Ik ben het namelijk met Lanser- van de Velde eens dat, doordat er achter de onderwijsfilosofie van Dewey een kentheoretische reconstructie zit (zoals in deel A naar voren is gekomen), zijn visie ook van toepassing is op situaties anders dan die in het onderwijs.<sup>41</sup> Het is in deel A duidelijk geworden dat leerprocessen juist niet alleen plaatsvinden tijdens een onderwijssituatie. Ook in de situatie van een preek kan er dus goed gewerkt worden met de voorgaande theorie. Zeker als het begrip 'preek' zo geïnterpreteerd wordt als ik in het vorige punt heb uitgelegd.

### – *Keuze activerende didactiek.*

Mijn keuze voor activerende didactiek is subjectief. Het is niet zo dat preken volgens dit didactisch concept de beste manier van preken is. Om dit te bewijzen moet er eerst een empirisch onderzoek naar worden gedaan. Er moet dan worden gekeken naar welk didactisch concept het meeste effect sorteert. Het preken volgens een activerende didactiek is een wijze van preken die mij verstandig lijkt, het is echter niet de beste manier.

---

<sup>41</sup> Lanser-v/d Velde 2000, p. 52.

## 2. Activerende didactiek binnen de actuele homiletiek.

### *2.1 Beschrijving van de actuele homiletiek.*<sup>42</sup>

Homiletiek is een deeldiscipline binnen de praktische theologie. Het begrip homiletiek komt van het Griekse woord ὁμιλέω dat *een redevoering houden, redeneren of aanspreken*<sup>43</sup> betekent. Binnen de homiletiek houdt men zich kort gezegd bezig met de leer van het uitleggen van een bijbeltekst in de vorm van een preek.<sup>44</sup>

In deze paragraaf wordt beschreven welke punten er in het huidige debat binnen de homiletiek naar voren komen. Een overzicht beschrijven van de huidige stand van zaken binnen de homiletiek is makkelijker gezegd dan gedaan. De homiletiek bestaat tegenwoordig uit veel verschillende 'stemmen', er is niet een bepaalde uitgesproken theorie die het homiletisch discours bepaalt.<sup>45</sup> Toch wil ik een poging wagen om in grote lijnen weer te geven welke ontwikkelingen er zijn (geweest) binnen de homiletiek in de afgelopen decennia. Ik ben me er van bewust dat ik hierin zeker niet uitputtend ben, ik concentreer me op bewegingen welke vanwege mijn onderzoek de aandacht trekken.

Je zou kunnen zeggen dat er in de huidige homiletiek grofweg twee soorten modellen te onderscheiden zijn. Dit zijn twee modellen waarin op verschillende wijze over preken wordt gedacht, waarin op verschillende elementen de nadruk wordt gelegd.

Allereerst is er het kerygmatisch model. In de naam van dit model zit het woord *kerygma*. Kerygma komt van het Griekse woord κηρύσσω en betekent: *bekend maken, luid verkondigen*.<sup>46</sup> Binnen de theologie heeft kerygma als begrip een diepere lading gekregen dan deze betekenissen. Het begrip kan beschreven worden als "het op gezag berust verkondigen van het verkrijgen van het heil dat God in Jezus Christus bewerkt heeft".<sup>47</sup> Deze diepere lading wordt bedoeld in de benaming van dit model. Vanwege het genoemde karakter wordt dit model ook wel het 'herald(heraut)-model' genoemd.<sup>48</sup> De prediking wordt in dit model bijna letterlijk als Gods woord verstaan. Hoewel de predikant de woorden spreekt, is God het die ze in de predikant legt en zo tot zijn gemeente spreekt.<sup>49</sup> Preken is een openbaring van God. Het model laat zien dat persoonlijke ervaring of een kleurrijke vertelling niet van wezenlijk belang zijn. Predikanten die volgens dit model preken, streven er niet expliciet naar om mooie en zeer goede preken te houden, maar ze streven ernaar om de boodschap die ze in de bijbel vinden op een geloofwaardige wijze te verkondigen.<sup>50</sup> Er kan gezegd worden dat preken als een sacrament is: 'It is a human speech act through which God's salvific action is represented'.<sup>51</sup> Binnen dit model ligt de nadruk op de theologie van het preken. De homiletische bezinning richt zich dan ook op de inhoud van openbaring en niet op de wijze van communicatie ervan.<sup>52</sup> Het model kan

<sup>42</sup> Voor deze paragraaf heb ik veel gehad aan Immink 2004.

<sup>43</sup> Walter Bauer, *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin/New York 1971.

<sup>44</sup> Hans. M. Müller, *Homiletiek in Theologische Realenzyklopädie*, Berlin/New York 1978, § 1, p. 526-527.

<sup>45</sup> Immink 2004, p. 89.

<sup>46</sup> Walter Bauer, *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin/New York 1971.

<sup>47</sup> Bruno Forte, *Kerygma, systematisch-theologisch in Lexikon für Theologie und Kirche*, Freiburg/Basel/Rome/Wenen 1996, p. 1410.

<sup>48</sup> Immink 2004 p. 93, Long 1989 p. 24-30.

<sup>49</sup> Long 1989, p. 28.

<sup>50</sup> Idem, p. 25.

<sup>51</sup> Immink 2004, p. 93.

<sup>52</sup> Stark 2005, p. 184.

zodoende als een deductief model beschouwd worden. Concreet heeft dit de uitwerking dat de luisteraar passief is en de predikant een autoritaire houding heeft binnen het preken. Met dit model stond tot de 2<sup>e</sup> helft van de 20<sup>e</sup> eeuw de theologie dus centraal binnen de homiletiek.

Tijdens de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw kwam hier verandering in. De aandacht die er was voor de inhoud van de openbaring werd verlegd naar de hoorder, deze begon steeds meer centraal te staan binnen de homiletiek. De hoorder was niet langer alleen adressant van de prediking, maar kwam steeds meer als subject van de prediking in beeld.<sup>53</sup> Immink spreekt van de beweging van de "turn to the subject".<sup>54</sup> Aandacht voor de hoorder was er ook wel in het kerygmatisch model maar op een andere, meer theologische wijze. In het nieuwe model ging men zich meer afvragen wat de hoorder werkelijk hoort van een preek en wat hij verwacht dat er in een preek gebeurt.<sup>55</sup> Er kwam in het nieuwe model meer aandacht voor de communicatie die er tijdens een preek is. Men kwam tot de conclusie dat de communicatie inefficiënt was, dat er teveel eenrichtingsverkeer was waardoor de hoorder een consumerende houding kreeg.<sup>56</sup> Er werd daarom meer en meer aandacht geschonken aan een actieve participatie van de hoorder. Er kwam een meer inductieve houding. Dit model wordt dan ook wel een inductief model genoemd, waarbij de hoorder centraal staat.<sup>57</sup> De dienst werd gezien als een gesprek met de hoorder over zijn leven, op zo'n manier dat het iets verandert in het leven van de hoorder.<sup>58</sup>

Het model dat als tweede is besproken heeft in de huidige homiletiek de meeste aandacht. Het moet echter niet opgevat worden als een vaststaand model, er zijn verschillende variaties. Er zijn verschillende ideeën over hoe de hoorder het beste centraal kan staan. Het eerste model is echter niet verdwenen, ook daar gaan enkele homiletici nog vanuit. Daarnaast moet gezegd worden dat er ook mengvormen bestaan, er zijn zoals gewoonlijk overlappingen tussen de twee modellen. Zo zijn er voorbeelden van homiletici die de hoorder centraal hebben staan, maar die toch ook een kerygmatisch moment, of in ieder geval kerygmatische trekken in hun model hebben. Een voorbeeld hiervan zijn de twee homiletici die ik in het volgende hoofdstuk specifiek behandel.

## *2.2 In welke mate en op welke wijze komt activerende didactiek voor in de actuele homiletiek?*

In het overzicht van de actuele stand van zaken binnen de homiletiek wat in de vorige paragraaf (B.2.1) is gegeven is het volgende heel opvallend; de beschreven beweging van een inhoudgerichte studie naar studie waarbij er volop aandacht is voor de hoorder, de zogenoemde 'turn to the subject'. Het valt op omdat het veel lijkt op de theorie over de herkomst van het constructivisme zoals die beschreven is in hoofdstuk A.2.2. Hierin wordt het verschil beschreven tussen de klassieke opvatting van onderwijzen, dat niet past in de ideeën van het constructivisme, en de nieuwe opvatting. De focus kwam meer te liggen op de leerling, in plaats van op de leerstof. Gezien het voorgaande overzicht lijkt er binnen de homiletiek zo'n zelfde beweging te hebben plaatsgevonden. Van de nadruk op de theologie is er overgegaan op de nadruk op de hoorder. Het lijkt erop dat er elementen van activerende didactiek in de actuele homiletiek voorkomen.

Dit blijft echter zo nog wat algemeen. Om dieper te kijken of er elementen van activerende didactiek voorkomen binnen de actuele homiletiek heb ik twee specifieke actuele homiletische werken bestudeerd. Het

<sup>53</sup> Idem, p. 185.

<sup>54</sup> Immink 2004, p. 92.

<sup>55</sup> Idem, p. 96.

<sup>56</sup> Idem, p. 97.

<sup>57</sup> Idem, p. 96.

<sup>58</sup> Long 1989, p. 31.

gaat om een boek van Eugene L. Lowry: *The Homiletical plot. The Sermon as Narrative Art Form* en een boek van Thomas G. Long: *The Witness of Preaching*. Deze werken worden aan de Protestantse Theologische Universiteit en ook elders gebruikt binnen het onderwijs van de homiletiek.<sup>59</sup> Ik zal van deze boeken kort de inhoud weergeven en daarna kijken in hoeverre er elementen van activerende didactiek in te vinden zijn. Om dit op een goede manier te doen heb ik bij het bestuderen naar de aanwezigheid van elementen van activerende didactiek de volgende vragen opgesteld:

- Wordt er door de predikant aangesloten bij bestaande ervaringen van de hoorder?
- Heeft de predikant de rol van begeleider? (In de meest brede zin van het woord)
- Is de preek ontwikkelingsgericht of doelgericht?
- Is er sprake van dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd?

Deze vragen komen voort uit de theorie van activerende didactiek (deel A). Het zijn vragen die activerende didactiek kenmerken. Als eerste bespreek ik globaal de inhoud van beide homiletische werken afzonderlijk. Hierna bespreek per vraag beide werken.

### 2.2.1 *The homiletical plot.*

Allereerst het boek van Eugene L. Lowry. Hij is onder andere docent homiletiek aan de Saint Paul School of Theology in Kansas City. In zijn boek geeft Lowry weer hoe er volgens hem het best aan een preek gewerkt kan worden. Dit boek is vanaf 1980 zeer goed ontvangen en wordt zoals gezegd nog steeds binnen het onderwijs van de homiletiek gebruikt. In 2001 is het vanwege zijn populariteit in een uitgebreidere versie uitgegeven.

Lowry schreef dit boek omdat het zijn ervaring is dat de theorie die een predikant over preken heeft meegekregen vaak tijdens het schrijven en houden van een preek niet gebruikt wordt. Hij stelt in zijn boek dat een preek een plot hoort te zijn. Dit omdat een plot altijd begint met een discrepantie, iets wat wringt. Zowel films als tv-series beginnen over het algemeen met iets dat wringt. Vaak is er dan aan het eind van het plot een oplossing voor die tegenstrijdigheid. Zo moet volgens Lowry ook een preek worden vormgegeven. Zoals in een verhaal waarin iets onopgelost is, moet een predikant als de verteller van het verhaal de luisteraars bij de hand nemen en het probleem oplossen.<sup>60</sup> Er moet vanuit een probleem begonnen worden en vanuit dat probleem naar een oplossing gezocht worden. “ ... it is the homiletical bind being moved from problem to solution, from itch to scratch, that shapes the form of the sermon, not the biblical, historical, doctrinal, or ethical content.”<sup>61</sup> Het wordt gedurende de eerste hoofdstukken duidelijk dat het gaat om een probleem dat er bij de hoorders is. De hoorder staat dus in beginsel centraal. Volgens Lowry is dé vraag van het plot van een preek: “How can the gospel intersect the specifics of the human mystery and come out on the otherside in resolution?”<sup>62</sup> Dat de hoorder in beginsel centraal staat wordt nogmaals duidelijk als Lowry de eerste fase van het ontwikkelen van een preek gaat beschrijven. In zijn eerste zin schrijft hij: “The first step in the sermon as preached is to upset the equilibrium of the listeners in

<sup>59</sup> Een aantal opleidingen gebruiken dit boek voor homiletiek-cursi. Naast de PThU, ook de VU en ETH.

<sup>60</sup> Lowry 2001, p. 12.

<sup>61</sup> Idem, p. 24.

<sup>62</sup> Lowry 2001, p. 25.

such a way as to enage them in the sermon theme".<sup>63</sup> In het licht van de vorige paragraaf is Lowry te plaatsen bij de nieuwe homiletische stroming.<sup>64</sup>

### 2.2.2 *The witness of preaching.*

Als tweede bespreek ik het boek van Thomas G. Long. Long is onder andere docent homiletiek aan de Candler School of Theology, Emory University in Atlanta. Hij zet in zijn boek zijn visie op het gebied van de homiletiek uiteen. Daarbij geeft hij echter ook uitgebreid andere visies op het schrijven en houden van een preek weer. In een van zijn eerste hoofdstukken beschrijft Long met welk beeld een predikant vergeleken kan worden. Hij noemt beelden die hij in homiletische literatuur is tegengekomen: de heraut, de pastor en de verhalenverteller. Hij voegt er zelf echter een aan toe: *the witness*, de getuige. Volgens Long is een predikant een getuige. Hij legt uit dat het woord getuige twee betekenissen kan hebben. Als eerste de betekenis van 'iets in je opnemen', *to percieve*, (bijvoorbeeld: je bent getuige van een brand), als tweede in de betekenis van 'iets uit je geven', *to testify*, (je vertelt dat je de brand hebt gezien).<sup>65</sup> Deze twee betekenissen van het woord getuige vormen de basis van zijn verdere werk. Preken is zowel het 'iets in je opnemen' (simpel gezegd: de tekst uit de bijbel) als het 'uit je geven' (een preek). "The move from text to sermon is a move from beholding to attesting, from seeing to saying, from listening to telling, from perceiving to testifying, from *being* a witness to *bearing* witness."<sup>66</sup>

Long bespreekt vervolgens verschillende stappen die gemaakt worden in het proces van het schrijven van een preek en het houden van een preek. Nadat hij het doen van exegese heeft beschreven introduceert hij de termen *focus* en *function*. Deze termen gebruikt hij om doelen voor een preek vast te stellen. De *focus* is bedoeld om vast te stellen wat de predikant in een preek wil zeggen. Het is de beschrijving van het algehele thema van de preek. De *function* is bedoeld om vast te stellen wat de predikant wil bewerken bij de hoorder. Long gaat er vanuit dat preken verandering veroorzaken bij de hoorder en er moet dus van tevoren gekeken worden welke verandering bij de hoorder gewenst is.<sup>67</sup> Dit allemaal met het doel om de preek helder te maken.

Long kan gerekend worden tot de aanhangers van het model waarbij de hoorder centraal staat.<sup>68</sup> Dit komt allereerst door wat hij zegt in het tweede hoofdstuk. Hij stelt dat een predikant zich bewust moet zijn van de omstandigheden waar gemeenteleden zich in verkeren. Hij zegt het zo: "When preachers go to the scripture, then, they must take the people with them, since what will be heard there is a word for them".<sup>69</sup> Een predikant moet dus zijn hoorders in beeld hebben tijdens de voorbereiding voor een preek. Hij moet ze letterlijk in het vizier hebben, omdat dat wat de predikant in de bijbel leest een woord voor hen is. Long is er van overtuigd dat Gods woord niet theoretisch is, maar dat het specifiek spreekt tot mensen in concrete omstandigheden.<sup>70</sup> Daarnaast komt dit ook doordat Long zich aansluit bij F.B. Craddock. Van Craddock kan gezegd worden dat hij als een van de eersten de 'turn to the subject' maakte.<sup>71</sup> Long gaat hier in mee door ook te pleiten voor

---

<sup>63</sup> Idem, p. 28.

<sup>64</sup> Volgens Immink is dit echter niet helemaal waar. Lowry heeft wel degelijk ook kerygmatische trekken in zijn homiletiek. Zie Immink 2004, p. 95. Hij zegt dit ook over Long, zie p. 94.

<sup>65</sup> Long 1989, p. 78.

<sup>66</sup> Idem, p. 79.

<sup>67</sup> Idem, p. 86.

<sup>68</sup> Dit echter wel met een maar, zie noot 24.

<sup>69</sup> Long 1989, p. 55.

<sup>70</sup> Long 1989, p. 55.

<sup>71</sup> Daarnaast heeft Craddock ook een inleiding geschreven op de hernieuwde uitgave (2001) van Lowry's *The homiletical plot*.

een inductieve manier van werken, 'from event to claim'.<sup>72</sup> De hoorder moet niet alleen de conclusie (claim) horen die de predikant in zijn voorwerk gevonden heeft, maar juist ook de ontdekkingen (events) die predikant gedaan heeft waardoor hij tot zijn conclusie kwam.

### 2.2.3 Elementen activerende didactiek.

Per vraag worden beide homiletische werken behandeld.

- Wordt er door de predikant aangesloten bij bestaande ervaringen van de hoorder?

- Het is bij Lowry zeer duidelijk dat de hoorder centraal staat. Tijdens de preek moet er volgens Lowry worden aangesloten bij een probleem dat bij de hoorder leeft. Het is niet de bijbelse, historische, dogmatische of ethische inhoud die in een preek centraal staat, maar het probleem van de hoorder.<sup>73</sup> Dit stelt hij voor in het kader van het opwekken van interesse bij de hoorder. Want, zo stelt hij, het zit in de natuur van de mens dat het problemen wil oplossen. Als de mens een probleem tegenkomt wordt dat gevoeld als een *ambiguity* (dubbelzinnigheid), het zit in zijn natuur om het op te lossen.<sup>74</sup> Als de predikant zijn preek dus met een probleem/dubbelzinnigheid begint wordt automatisch de interesse van de hoorder gewekt. Met betrekking tot deze vraag vind ik het zeer opvallend dat Lowry in zijn besproken werk Dewey aanhaalt. Lowry gebruikt Dewey om zijn bovengenoemde stelling te ondersteunen. Hij benoemt dat Dewey jaren geleden al opmerkte dat denken begint op het punt dat een probleem gevoeld, of ervaren wordt.<sup>75</sup>

Doordat Lowry voorstelt om aan te sluiten bij iets dat door de hoorder als een probleem ervaren wordt lijkt het dat hij aansluit bij bestaande ervaringen van de hoorder. Ook het noemen van Dewey draagt hieraan bij. Mijns inziens sluit Lowry echter niet om dezelfde reden aan bij ervaringen van de hoorder, zoals dat binnen activerende didactiek het geval is. Hij doet dit namelijk om interesse te wekken bij de hoorder, om de hoorder aan het onderwerp van de preek verbonden te krijgen. Hij doet het dus niet met de intentie om binnen de bestaande ervaringen te leren om vanuit de bestaande ervaringen nieuwe habits te ontwikkelen.

- Ook bij Long is het duidelijk dat de hoorder centraal staat. Dit is bijvoorbeeld te zien in het feit dat Long stelt dat een predikant tijdens de voorbereiding zijn gemeenteleden in het vizier moet hebben. Ook is dit te zien in zijn voorstel om een *function* te formuleren in de voorbereiding van een preek. Een predikant dient dus in de voorbereiding al bezig te zijn met de hoorder. Dit lijkt in het plaatje van activerende didactiek te passen, de hoorder is in beeld. Het lijkt echter meer dan dat het mijns inziens is. Long beschrijft de rol van de hoorder wat algemener dan Lowry dat bijvoorbeeld doet. Er wordt nergens concreet gesproken over de beginsituatie van de hoorder. Er wordt nergens concreet besproken dat eerdere ervaringen van de hoorder in beeld moeten zijn. De hoorder moet in het vizier zijn, omdat er in de schrift woorden voor hem staan.<sup>76</sup> Long heeft het echter niet over het aansluiten bij eerdere ervaringen van de hoorder om van daaruit binnen deze ervaringen te leren.

Ook bij Long is de hoorder dus in beeld. Hij heeft er net als Lowry echter een andere reden voor dan zoals

---

<sup>72</sup> Long 1989, p. 81-86.

<sup>73</sup> Lowry 2001, p. 24.

<sup>74</sup> Idem, pp. 29-30.

<sup>75</sup> Idem, p. 30. Deze idee is ook naar voren gebracht in deel A, zie § 2.3.

<sup>76</sup> Long 1989, p. 55.

hiervoor beschreven staat in de activerende didactiek. De hoorder is in beeld omdat in de tekst die de predikant bestudeert woorden voor hem staan. Er wordt niet genoemd dat de hoorder in beeld moet zijn om goed aan te kunnen sluiten bij bestaande ervaringen.

- Heeft de predikant de rol van begeleider? (in de meest brede zin van het woord)<sup>77</sup>

- Volgens Lowry moet een predikant zijn preek starten met iets waarin voor de hoorder een probleem zit. Gaandeweg moet het probleem opgelost worden. De hoorder moet binnen dit proces van probleem tot oplossing worden meegenomen. Ik vraag me echter sterk af of binnen dit proces aan de predikant de rol van begeleider kan worden toegeschreven. Het is namelijk niet zo dat een hoorder zijn eigen weg kan gaan met het probleem wat opgeworpen wordt terwijl de predikant hem daarbij begeleidt. De predikant leidt het proces. Hij is niet een begeleider maar een leider. Hij neemt de hoorders van het probleem op sleeptouw naar de oplossing.

- Voor Long heeft het antwoord op deze vraag hetzelfde karakter als bij Lowry. Long beschrijft dat de predikant met zijn hoorders in een preek zijn bevindingen van de exegetische moet delen. Wat de predikant ontdekt heeft, moet hij ook zijn hoorders laten ontdekken. Hij moet niet alleen doorgeven wat hij vanuit zijn voorwerk geconcludeerd heeft, maar juist ook hoe hij tot die conclusie is gekomen.<sup>78</sup> De predikant moet volgens Long van *event* tot *claim* gaan. Dit kan ook als een proces worden gezien. Als een predikant dit doet zou hij een begeleider genoemd kunnen worden van het proces dat de hoorder tijdens een preek doorgaat, van *event* tot *claim*. Dit proces wordt echter net als bij Lowry door de predikant geleid. Het is niet zo dat de hoorder zelf het proces van *event* tot *claim* doorgaat terwijl de predikant hem daarbij begeleidt. Ook hier heeft de predikant dus de rol van leider in plaats van begeleider.

- Is de preek ontwikkelingsgericht of doelgericht?

- Met deze vraag kan ik aansluiten bij de vorige. Zoals gezegd stelt Lowry voor om een preek te construeren rond een probleem en om vanuit dit probleem naar een oplossing toe te werken. Het lijkt erop dat het proces wat zich tijdens een preek voltrekt vastligt. Het lijkt er dus ook op dat niet de ontwikkeling van de hoorder centraal staat, maar het doel van de preek, namelijk het oplossen van het probleem.<sup>79</sup> De hoorder heeft hier geen inspraak in. Hij heeft ook niet de mogelijkheid om zelf naar een oplossing van het probleem te zoeken. De oplossing is door de predikant al vastgelegd. De hoorder zit niet zelf in een proces van doen en

<sup>77</sup> Bij deze vraag een opmerking:

- Deze vraag is lastig vanwege de situatie waarin een preek zich bevindt. Er wordt in beide werken vanuit gegaan dat de predikant alleen aan het woord is. Het is niet zo dat de hoorder zelf aan de slag gaat, zoals de leerling in het onderwijs vaak doet. Waarschijnlijk is deze vraag beter te beantwoorden binnen heel het werk wat een predikant in de gemeente doet. Daarin kan beter worden gezien of een predikant de rol van begeleider heeft. In deze studie heb ik me echter beperkt tot de preek, daar zal ik het dus mee moeten doen.

Ik sluit echter niet uit dat de predikant in de beschreven situatie de rol van begeleider kan hebben. De rol van begeleider vat ik in deze vraag namelijk op in de meest brede zin van het woord. De predikant is niet pas een begeleider als hij bij wijze van spreken als een docent tussen de banken doorloopt en kijkt waar de hoorder mee bezig is. De predikant kan ook begeleider zijn terwijl hij op de kansel staat.

<sup>78</sup> Long 1989, pp. 81-86.

<sup>79</sup> Lowry 2001, p. 31.



ondergaan. Daarom kan er gezegd worden dat er binnen het werk van Lowry zoals dat voor ons ligt geen openheid naar de toekomst is.

- Ook voor Long kan ik aansluiten bij de vorige vraag. De predikant heeft van tevoren al een conclusie, een *claim* gemaakt. De predikant is het proces doorgegaan en dat proces deelt hij met de hoorder. Het lijkt erop dat er hier ook sprake is van een doelgerichte preek vanwege de claim die in het voorwerk van de preek al is gemaakt. Zo bezien is er dus geen mogelijkheid tot ontwikkeling bij de hoorder.

Dit hoeft echter niet zo te zijn. Het kan zijn dat een conclusie alleen is gemaakt vanwege retorische overwegingen. Bijvoorbeeld om een goed en duidelijk einde te hebben van de preek. Het kan zijn dat er ondanks de aanwezigheid van een conclusie voldoende mogelijkheden in de preek zijn waarbij de hoorder zijn eigen route kan kiezen. Een preek hoeft niet dichtgetimmerd te zitten met het proces wat de predikant heeft doorgemaakt. Hier is echter mijns inziens bij Long geen sprake van. Dat er weinig ruimte is, is te zien in de beschrijving van de *function*. Deze is, zoals gezegd, bedoeld om vast te stellen wat de predikant wil bewerken bij de hoorder. Het ligt dus van tevoren vast wat de preek zou moeten doen bij een hoorder. Dit lijkt me duidelijk een pleidooi voor de mening dat er bij Long geen sprake is van ontwikkelingsgerichte prediking.

- Is er sprake van dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd?

- Er is bij Lowry zeker sprake van dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd. Het is niet zo dat een preek zomaar bovenop de hoorders gedeponeerd wordt, zonder dat er aandacht wordt besteed aan de vraag of de preek wel 'terecht komt' bij de hoorder. De idee om te beginnen met een probleem wordt juist gebruikt om de hoorder met de preek te verbinden. Als deze verbinding niet ontstaat haakt de hoorder volgens Lowry snel af<sup>80</sup>, daarom is het noodzakelijk om de verbinding tot stand te brengen. Als de verbinding er is met het thema van de preek dan kan gezegd worden dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd, want er wordt dan aangesloten bij eerdere ervaringen. Kijkend naar de andere vragen is het echter zeer de vraag of de hoorder wel mentaal geactiveerd blijft. De hoorder wordt wel bij de preek betrokken, maar het is de predikant die de lijn van de preek bepaalt. Ik denk dan ook dat de hoorder niet heel de preek mentaal geactiveerd zal zijn.

- Ook bij Long is er mijns inziens sprake van dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd. Hij pleit ervoor dat er tijdens een preek niet zomaar ideeën op de hoorder worden gelegd. Dat het niet zo is dat een predikant op een deductieve wijze te werk gaat, maar op een inductieve wijze. Hij moet volgens Long dat wat hij ontdekt in zijn exegese (*event*) ook laten terugkomen in de preek. Een predikant moet niet alleen een idee (*claim*), wat na het voorwerk naar voren komt, meedelen in een preek. Dit is saai voor de hoorder en dit doet de bijbelse tekst ook geen recht. Ook de hoorder moet zien dat de tekst van de bijbel voor *events* kan zorgen.<sup>81</sup> Door het weergeven van de *events* zal de hoorder mentaal geactiveerd worden. Hier stel ik echter dezelfde vraag als ik bij Lowry stelde: Blijft de hoorder wel mentaal geactiveerd? Want ook hier is het de predikant die de lijn van de preek bepaalt, en lijkt de hoorder voor het overgrote deel van de preek een passieve luisteraar te zijn. Daarom denk ik dat ook hier de hoorder niet heel de preek mentaal geactiveerd zal zijn.

---

<sup>80</sup> Idem, p. 29.

<sup>81</sup> Long 1989, pp. 84-85

#### 2.2.4 Conclusie

Samenvattend kan gezegd worden dat er elementen van activerende didactiek voor lijken te komen in actuele homiletische literatuur. Zeker in de algemene beschrijving van de actuele homiletiek lijkt daar sprake van te zijn, door de 'turn to the subject' is de hoorder centraal komen te staan. Als er echter in concrete werken wordt gekeken, blijkt het tegen te vallen hoeveel elementen daadwerkelijk binnen activerende didactiek passen. Het lijkt alleen maar zo te zijn.

Naar aanleiding van de bestudering van de twee concrete actuele homiletische werken kunnen we stellen dat de hoorder centraal staat. Deze dient ook mentaal geactiveerd te worden, maar het vervolg van het mentaal activeren is niet aanwezig. Dat komt onder andere omdat er niet wordt aangesloten bij bestaande ervaringen met als doel om binnen die ervaringen te leren. Daarbij lijkt er geen sprake van te zijn dat de predikant binnen de preek oog heeft voor de ontwikkeling van de hoorder. Zodoende kan hij ook geen begeleider worden genoemd van het proces wat de hoorder ondergaat.

### 3. Activerende didactiek binnen de bestudeerde preken.

#### *3.1 Inleiding*

Een grote vraag voor dit hoofdstuk is: Welke preken kunnen het beste voor dit onderzoek bestudeerd worden? Er is namelijk een grote diversiteit onder preken, de gemiddelde preek bestaat niet. Ik heb besloten om me te richten op een tweetal preken die kort geleden in de belangstelling hebben gestaan om het feit dat ze een prijs wonnen bij de strijd om de titel 'Preek van het Jaar'. Zij behoren dus blijkbaar tot de top van de preken die in Nederland gemaakt worden. Reden genoeg om in het licht van dit onderwerp deze preken eens nader te bekijken.

De strijd om de titel 'Preek van het Jaar' vond vorig jaar voor de derde keer plaats. De eerste editie van deze wedstrijd werd gehouden in 1997. Het was destijds een initiatief van dagblad *Trouw*, inmiddels hebben de NCRV en de Nieuwe Kerk in Amsterdam zich bij de organisatie aangesloten. Aan de strijd kan een ieder die regelmatig preekt meedoen. De deelnemers moeten een preek inleveren die in het jaar van de verkiezing gehouden is. Uit deze deelnemers worden door een jury vijf finalisten gekozen, zij mogen 'optreden' tijdens de finale.<sup>82</sup> Voor de finale dienen nieuwe preken gemaakt te worden. Tijdens die finale worden er twee prijzen uitgereikt, de vakjuryprijs en de publieksprijs. De eerste wordt bepaald door een vakjury, de tweede door het aanwezige publiek.

Tijdens alle keren, vooral tijdens de eerste keer dat de strijd plaats vond, was er discussie over de vraag in hoeverre een preek beoordeeld kan worden. De ingezonden preken zijn allereerst zeer verschillend, het is appels met peren vergelijken. Daarnaast is er de kritiek dat een preek in de context van een dienst hoort te staan, in het geheel van de liturgie. Daarin 'werkt' een preek pas en komt het tot zijn recht. Deze argumenten hebben de organisatie er echter niet van weerhouden om strijd opnieuw te laten plaatsvinden.<sup>83</sup>

In dit hoofdstuk beschrijf ik de inhoud van een tweetal preken<sup>84</sup> die een prijs hebben gewonnen in een van de drie jaren dat de wedstrijd plaatsvond. Het zijn preken die gesproken 10-15 minuten duren. Vanwege de grootte van deze studie heb ik voor twee preken gekozen.<sup>85</sup> Beide hebben een prijs gewonnen tijdens de laatste editie van de wedstrijd. Ik geef allereerst per preek de lijn van het verhaal weer, met daarbij een aantal uitgebreide citaten. Daarnaast bespreek ik in paragraaf 3.2 in hoeverre er elementen van activerende didactiek in de preken voorkomen.

#### *3.1.1 Beschrijving preek 1.*

Deze preek is geschreven door Abeltje Hoogenkamp, ziekenhuispastor te Amsterdam, en heeft in 2006 de publieksprijs gewonnen. De lezing bij preek is uit Genesis 4:1-9. In dit gedeelte wordt de dood van Abel beschreven en de toedracht daarvan.

De predikant begint de preek met het vertellen van het verhaal wat in het tekstgedeelte naar voren komt. Dit doet zij in eigen woorden. Ook geeft zij korte uitleg van sommige gedeelten van de tekst, zoals de betekenis

<sup>82</sup> Deze selectie is afgelopen keer op idols-achtige wijze tot stand gekomen. Kandidaten kregen 5 minuten de tijd om voor een jury een gedeelte van hun preek voor te dragen en kregen na afloop commentaar.

<sup>83</sup> Informatie over deze wedstrijd heb ik gehaald uit verschillende artikelen uit het dagblad *Trouw*. Zie ook Hakkenes 2006 pp. 11-14.

<sup>84</sup> De preken zijn ook afkomstig uit Hakkenes 2006.

<sup>85</sup> Het lijkt erop dat andere preken die in Hakkenes 2006 vermeld staan dezelfde resultaten opleveren binnen de te stellen vragen voor dit onderzoek.

van de namen van Kain en Abel. Tijdens het vertellen van het verhaal snijdt de predikant onderwerpen aan die in het leven van de hoorder voor kunnen komen. Zij doet dit in de ik- en wij-vorm. Ook de hoorder offert.

*Offeren is een serieuze zaak. Ons offer is een verlengstuk van onszelf, ons salaris, ons huis (...) Ons offer moet gezien worden, op waarde geschat. Er is veel in geïnvesteerd, er is hard voor gewerkt. Er staat veel op het spel. Ik sta op het spel. Ik heb het zo druk met mijzelf dat ik mijn broeder helemaal niet opmerk. Heb ik een broeder...?!<sup>86</sup>*

De predikant identificeert de hoorder zo met Kain. Door druk te zijn met het eigen offer wordt de broeder uit het oog verloren.

Als het verhaal tot aan het offeren verteld is brengt de predikant een probleem naar voren. Ze geeft meteen een oplossing voor dat probleem.

*De Heer keek naar Abel en zijn gave, naar Kain en zijn gave keek hij niet. God kijkt naar wie nakomt, niet naar de eerstgeborene. Waarom? Omdat God nou eenmaal zo in elkaar zit. Hij is vreemd. God heeft last van tegennatuurlijke neigingen. Altijd maar oog voor alles wat onderop ligt, voor wat geen naam heeft, voor wie nakomt. Zo gaat het de hele Bijbel door: God ziet de mensen in het donker, de schaduwfiguren.*

Hierna gaat de predikant verder met de toepassing op de hoorder. Over de wijze waarop de hoorder offert. Wie offert is vaak alleen voor zichzelf bezig. De anderen zijn concurrenten, want wat toekomt aan de ander is een mindering van het eigen geluk. God moet gewonnen worden. Dan stelt de predikant dat God niet op dat soort offers zit te wachten. God wil er juist zijn voor degene die niets is en niets heeft.

*Wij willen God voor ons winnen. Papa, kijk naar mij! Maar op dat soort offers zit God niet te wachten. Hij wil recht en gerechtigheid voor wie niets is en niets heeft, voor wie aangewezen is op genade, voor wie leeft bij de gratie van de grote broer.*

Dan gaat ze verder met het verhaal. Abel wordt door Kain geliquideerd. Het feit dat het offer niet gezien wordt maakt degene die offert woest. Het offer is niet gezien, dat is een reden om de concurrent uit de weg te ruimen. Degene die offert staat er dan alleen voor. Een broeder heeft hij niet meer, hij is de enige.

Dan brengt de predikant Jezus naar voren. Ze zegt dat Hij zich aanbiedt als offer, als offer voor mensen die zichzelf voor eerstgeboren houden. Hij is de eerstgeborene die wel weet waar zijn broeder is. Door Jezus hoeven wij God niet te winnen, maar zijn wij al gewonnen.

*Jezus, heet hij, God redt. Hij is de eerstgeborene, de aarde is van hem. Maar hij biedt zich aan als offer voor mensen die zichzelf voor eerstgeboren houden. (...) In hem zijn Kain en Abel verzoend. Hij is de eersgeborene die wel weet waar zijn broeder is.*

*Wij hoeven niet van God te winnen, want wij zijn al gewonnen. Wij hoeven niet naar boven, want God is al naar beneden gekomen. In Christus zijn wij aan elkaar gegeven. Niet langer ik-en-de-anderen, mijn concurrenten, maar ik-en-de-anderen, mijn zusters en broeders.*

En daarmee sluit de predikant af. Niet alleen staan maar in gemeenschap staan, dat is wat geprobeerd

---

<sup>86</sup> Alle citaten in deze paragraaf zijn uit Hakkenes 2006, p. 237- 240.

wordt in de gemeente.

### 3.1.2 Beschrijving preek 2

Deze preek is geschreven door Jurgen van den Herik, predikant te Drachten, en heeft in 2006 de vakjuryprijs gewonnen. De lezing bij de preek is uit Johannes 21, Jezus vraagt drie keer aan Petrus of hij hem lief heeft. De predikant leidt zijn preek in met een aangeklede versie van een gedeelte van de schriftlezing. Hij vult kort in hoe Jezus en Petrus zich gevoeld moeten hebben tijdens de drie vragen en antwoorden. Vanuit deze inleiding brengt de predikant een vraag naar voren.

*En toch vraagt Jezus niet één, maar drie keer aan Petrus: 'Hou je van me?' Jezus heeft aan een half woord bepaald niet genoeg. Wat zou dat zijn?<sup>87</sup>*

Deze vraag wil de predikant in de preek beantwoorden. Hij wijst als eerste de mogelijkheid af dat het uit wraak zou zijn vanwege de verloochening door Petrus. Hierna geeft hij een mogelijke verklaring. Jezus is verwonderd over Petrus' antwoorden, daarom vraagt hij het drie keer. Deze verwondering trekt de predikant door naar God. Ook God raakt zelf verwonderd als zijn volk hem lief blijkt te hebben.

*Jezus die – zeg maar – verwonderd is en tot drie keer toe begint: 'Simon, zeg het me nou nog 's...' en Petrus die tot drie keer toe volhoudt: 'Je wéét toch dat ik van je hou, ik en de anderen hier.'*  
*Maar, en dat is het punt: dat weet Jezus blijkbaar níét! Althans niet vanzelfsprekend en niet zomaar één-twee-drie! Die verwondering van Jezus, dat Petrus van hem houdt, raakt aan de verwondering van God zelf. De God van Israël, wanneer blijkt dat zijn volk hem begint lief te hebben. Daar heeft het mee te maken.*

Vanuit deze gedachte beschrijft de predikant dat de gemeente van Christus gebouwd is op hartstocht en passie. Hierna legt hij kort uit dat vanuit de liefdesverklaring een praktische opdracht volgt. De opdracht: Weid mijn schapen. Hij benoemt dat de liefde waar het hier om draait een vruchtbare liefde is.

Dan komt de predikant weer terug op de vraag die hij aan het begin gesteld heeft. Het geeft aan dat het ook niet vragen naar de bekende weg is. Hij legt uit dat de sleutel naar het antwoord op de vraag ligt in het feit dat het niet om gemakkelijke liefde gaat.

*Om dat te begrijpen moeten we voortdurend in de gaten houden dat dit geen gemakkelijke liefde is. Geen doktersroman. Het ging namelijk tot nu toe niet van een leien dakje. Goede Vrijdag ligt bij allebei nog veel te vers in het geheugen en dat brengt nu iets ongemakkelijks met zich mee. (...) En het is een ongemakkelijkheid waar Jezus zich alles bij kan voorstellen. Hij wel.*

Dan keert de predikant zich tot de hoorder. Dat doet hij in de wij-vorm. Hij benoemt dat de hoorder leeft in een cultuur waarin de mens zo weinig mogelijk last wil hebben. De mens wil zelfs geen lichte last hebben. Zo wil de mens ook het ongemakkelijke van het evangelie niet. Hij noemt hierbij de evangelische beweging. Hij ziet dat als een beweging waar vlotte eenvoud en gemakkelijke toegankelijkheid vaak de overhand hebben.

*Maar wij, wij leven echter in een cultuur waarin we zo weinig mogelijk last willen hebben. Zo min mogelijk ongemak. We vinden zelfs de belofte van Jezus dat zijn juk zacht is en zijn last licht al niet zo aantrekkelijk meer.*

---

<sup>87</sup> Alle citaten in deze paragraaf zijn uit Hakkenes 2006, p. 233-236.

*In plaats van een lichte last hebben we bij voorkeur helemaal nergens last van. Belastingvrij!  
Het ongemakkelijke van het evangelie wordt dan ook, in de hedendaagse opvattingen over Jezus, wel eens weggemasseed met de theologische masageolie van een modern, optimistisch mensbeeld.*

De predikant legt uit dat het feit dat Jezus de vraag drie keer stelt dus botst met onze cultuur, het ligt in ieder geval gevoelig. Dan laat hij echter het positieve ervan zien dat Jezus de vraag drie keer stelt en daar zit ook het antwoord van de vraag in. Hij zet in deze fase van de preek de hoorder op de plaats van Petrus. Het feit dat Jezus de vraag drie keer stelt laat zien dat de hoorder serieus wordt genomen.

*Maar Jezus hield niet op. Hij wil aan een half woord van ons niet genoeg hebben. Dat is misschien wat ongemakkelijk maar tegelijk ook een zegen! Want zo worden we voluit serieus genomen. U wordt voor vol aangezien! U en anderen, die naast u zitten, en voor u en achter u, in deze Nieuwe kerk, in Mokum!  
Jezus denkt nooit: 'Het zal wel zus of zo zitten.' Hij wil het heel graag van u weten, van u horen. Om mee te beginnen. Telkens opnieuw.*

Na een korte uitleiding sluit hij af door de laatste twee geciteerde zinnen uit te spreken.

### *3.2 In welke mate en op welke wijze komt activerende didactiek voor in de bestudeerde preken?*

In deze paragraaf moet de vraag behandeld worden in hoeverre er elementen van activerende didactiek in de behandelde preken voorkomen. Om de vraag goed te kunnen beantwoorden maak ik ook hier gebruik van een aantal vragen. Dit zijn dezelfde vragen als degene die ik in paragraaf 2.2 heb gebruikt. De vragen zijn in het vorige hoofdstuk een goede leidraad geweest en ze zijn zonder aanpassing goed bruikbaar bij het bestuderen van de twee preken. Voor de duidelijkheid geef ik de vragen nog een keer weer.

- Wordt er door de predikant aangesloten bij bestaande ervaringen van de hoorder?
- Is de preek ontwikkelingsgericht of doelgericht?
- Heeft de predikant de rol van begeleider?
- Is er sprake van dat de hoorder tijdens de preek mentaal wordt geactiveerd?

Voordat ik concreet de preken bespreek, start ik met een algemene opmerking. Het is een feit dat ik alleen gebruik maak van de preek zelf. Ik heb hem gelezen op papier en bekeken op internet<sup>88</sup>. Voor de rest heb ik niets tot mijn beschikking gehad, niet het voorwerk van de predikant en ook geen reacties van de hoorders. Ik heb gemerkt dat dit het beantwoorden van de vragen, en zo het bekijken of er elementen van activerende didactiek aanwezig zijn, niet makkelijk heeft gemaakt. Af en toe heb ik zelf ingevuld wat de preek op een hoorder uitwerkt of waar de predikant in zijn voorwerk aan gedacht zal hebben. Hier ben ik dan natuurlijk niet zeker van. Maar toch ben ik van mening dat ik wel genoeg informatie heb om de vragen te kunnen beantwoorden. De preek zelf is toch ook het enige wat de hoorder krijgt voorgeschoteld.

#### *3.2.1 Elementen activerende didactiek*

Per vraag worden beide preken behandeld.

<sup>88</sup> Via deze link <http://www.ncrv.nl/ncrv?nav=bxnyduCsHtGAgbCvaCbBSW>

- *Wordt er door de predikant aangesloten bij bestaande ervaringen van de hoorder?*

- Het lijkt erop dat de predikant van de 1<sup>e</sup> preek de hoorder in beeld heeft gehad tijdens de voorbereiding. Er zijn door de preek heen gedeelten waarin aspecten worden besproken die in het leven van de hoorder kunnen voorkomen. Dat zijn de gedeelten waarin de predikant de hoorder identificeert met Kaïn. Een voorbeeld daarvan is dat ze ingaat op het offeren van de hoorder en de problemen die daarbij ontstaan.

*Ons offer moet gezien worden, op waarde geschat. Er is veel in geïnvesteerd, er is hard voor gewerkt. Er staat veel op het spel. Ik sta op het spel. Ik heb het zo druk met mij zelf dat ik mijn broeder helemaal niet opmerk. Heb ik een broeder ...?!*

(...)

*Wie God voor zich wil winnen, wie liefde moet verdienen is onherroepelijk veroordeeld tot zichzelf. Doe ik het goed genoeg? Ben ik het wel waard? Word ik opgemerkt? Me, myself and I. De anderen, dat zijn per definitie concurrenten.*

Met dit voorbeeld lijkt in gaan op ervaringen die de hoorder mogelijk met het thema offer heeft. Ze creëert als het ware een probleem. Een probleem wat ook de ervaring van de hoorder kan zijn. Middels dit probleem sluit ze dus aan bij een mogelijk bestaande ervaring van de hoorder. Het is echter nodig om hier een kanttekening te plaatsen. Het is namelijk niet zeker of de hoorder deze ervaring heeft. Het is waarschijnlijk zo dat enkele hoorders de beschreven ervaring niet herkennen. Misschien zijn sommige hoorders tijdens hun offeren juist heel gericht op de medemens. De ervaring die de predikant beschrijft hoeft dus niet bij elke hoorder aanwezig te zijn.

- In preek 2 wordt de hoorder af en toe door de predikant aangesproken. Als hij dat doet spreekt hij voor het grootste gedeelte in de wij-vorm. Hij sluit bijvoorbeeld aan bij de cultuur waarin de hoorder leeft. Ook zet hij de hoorder op de plaats van Petrus.

*Wij leven toch in een cultuur, zeg nou eerlijk, die bij de tweede vraag van Jezus al zou hebben geroepen: 'Nou moet u ophouden met dat vragen. Het moet geen gunst worden!' Maar Jezus hield niet op. Hij wil aan een half woord van ons niet genoeg hebben.*

De predikant sluit echter niet aan bij eerdere ervaringen van de hoorder. De hoorder wordt wel aangesproken, maar het is niet zo de predikant vanuit mogelijke eerdere ervaringen van de hoorder aan de slag gaat.

- *Is de preek ontwikkelingsgericht of doelgericht?*

- In de preek spelen twee problemen een rol. Een komt uit de tekst naar voren en de ander uit de toepassing naar de hoorder. Ten eerste is er het probleem dat God het offer van Abel wel ziet en van Kaïn niet. Ten tweede is er het probleem dat wie offert dat op een zeer egoïstische manier doet. Kort gezegd heeft de predikant voor beide problemen een oplossing. Bij het eerste probleem merkt de predikant op dat God kijkt naar wie nakomt, wie niets is en niets heeft, voor wie aangewezen is op genade. Bij het tweede probleem

brengt de predikant Jezus naar voren. Door hem is er geen offer van onze kant meer nodig, door hem is God bij ons gekomen en door hem is de hoorder met zijn concurrenten verzoend.

Deze oplossingen draagt de predikant zelf aan. De preek lijkt dan ook doelgericht te zijn. Het is niet zo dat de hoorder zelf met de opgeworpen problemen aan de slag gaat. De predikant werpt het probleem op maar tegelijkertijd ook de oplossing. Er is binnen de preek geen openheid voor de hoorder om zelf naar de oplossing van het probleem op zoek te gaan.

- De predikant werpt aan het begin van zijn preek een vraag op. Het is een vraag die uit de tekst opkomt.

*Jezus heeft aan een half woord bepaald niet genoeg. Wat zou dat zijn?*

Gedurende de preek behandelt hij een aantal mogelijke antwoorden en vindt tot slot een antwoord. De hoorder heeft binnen de preek zelf geen ruimte om te denken. De predikant heeft van tevoren het te volgen traject al uitgestippeld. Hij neemt de hoorder bij de hand van probleem naar oplossing. Deze preek lijkt daarom doelgericht te zijn. Het is duidelijk dat de predikant er van overtuigd is dat dit de betekenis van de tekst is, hij schotelt de hoorder een definitieve oplossing voor. Jezus stelt de vraag drie keer omdat de liefde waar het om draait in de vraag niet zo maar liefde is. Het gaat echt ergens om. Dit wil hij de hoorder mee geven.

- Heeft de predikant de rol van begeleider?

- De vorige vraag laat zien dat de hoorder niet veel vrijheid heeft in de preek. De predikant gaat de hoorders voor. Zij brengt het probleem naar voren en tegelijk ook de oplossing daarvoor. Het is niet zo dat de hoorder zelf op weg gaat in het proces van probleem naar oplossing met de predikant daarbij als begeleider. Het is de predikant die het hele proces leidt.

- Wat bij preek 1 te zien is geldt ook voor preek 2. Ook hier heeft de hoorder niet de mogelijkheid om zelf aan de gang te gaan. De predikant heeft de leiding, hij bepaalt waar de hoorder naar toe gaat. Er is geen sprake van interactie tussen de predikant in de hoorder tijdens de preek. Ook hier heeft de predikant dus niet de rol van begeleider.

- Is er sprake van dat de hoorder mentaal wordt geactiveerd?

- Zoals beschreven is de hoorder in beeld binnen de preek. De predikant stelt vragen in het begin van haar preek. Ook spreekt zij regelmatig in de wij-vorm als zij de hoorder identificeert met Kaïn. Dit zal mijns inziens de aandacht van de hoorder trekken. Helemaal als de hoorder dezelfde ervaring heeft met offeren zoals de predikant beschrijft. De hoorder wordt dus waarschijnlijk mentaal geactiveerd. De hoorder gaat echter zoals gezegd niet, ook niet in gedachten, zelf aan de gang. Daarom zal de hoorder waarschijnlijk niet mentaal geactiveerd blijven.



- Tijdens het lezen en beluisteren van de preek lijkt het erop dat de hoorder tijdens de preek mentaal wordt geactiveerd. Maar toch lijkt het er meer op dan dat het daadwerkelijk gebeurt. De preek wordt in een aansprekende taal gesproken. De hoorder kan daarom het verhaal van de predikant goed volgen, maar hij hoeft zelf niet te denken. Hij krijgt het verhaal van de predikant als het ware op zich gelegd, de hoorder heeft daarom een passieve houding. Door het opwerpen van de vraag en door die ook echt aan de hoorder te stellen wordt de hoorder mijns inziens wel mentaal geactiveerd, want de hoorder heeft de vraag waarschijnlijk zelf ook ervaren. Maar de activering zet niet door, de predikant neemt in de zoektocht naar het antwoord de leiding. De hoorder kan alleen passief luisteren.

### *3.3 Conclusie*

Wat kan er gezegd worden van deze twee 'toppreken', komen er elementen van activerende didactiek in voor? Na het beantwoorden van de vragen moet vastgesteld worden dat er weinig elementen van activerende didactiek in de twee bestudeerde preken voorkomen. Als er al een element in de preek zit dan wordt er op een verkeerde wijze mee omgegaan.

Beide predikanten hebben mijns inziens een beeld van de hoorder in het vizier gehad tijdens de voorbereiding. Ze brengen beiden in het begin van de preek een probleem naar voren naar aanleiding van de tekst wat waarschijnlijk ook bij de hoorder naar voren gekomen is. In preek 1 wordt daarbij ook nog ingegaan op een mogelijke bestaande ervaring van de hoorder. Hiervan kan gezegd worden dat het binnen de activerende didactiek past. Er komt echter één probleem naar voren. De genoemde ervaring hoeft niet bij iedere hoorder te leven. De predikant gaat desondanks wel alleen met deze ervaring verder. De hoorder die de ervaring niet heeft haakt waarschijnlijk af, de kans is groot dat hij ook niet meer aanhaakt. Dit past niet binnen de activerende didactiek, er is op deze wijze geen sprake van differentiatie naar alle hoorders toe. De predikant houdt binnen deze preek, en dat geldt ook voor preek 2, geen rekening met andere gedachtegangen die bij een hoorder kunnen opkomen.

Als de problemen naar voren zijn gebracht neemt de predikant de algehele leiding. Hij of zij volgt zijn of haar route naar de oplossing, het antwoord op het probleem. Dat lijkt het doel van de preek te zijn, de preken zijn zo beide doelgericht. De activerende didactiek wordt ook hierdoor uit het oog verloren. De hoorder volgt de predikant in zijn route en heeft geen mogelijkheden om zelf aan de slag te gaan met het opgeworpen probleem. Er is tijdens de preken ook geen sprake van interactie tussen de predikant en de hoorder. Het is duidelijk dat de predikant de hoorder leidt. Hierdoor zal de hoorder ook niet tijdens de preek mentaal geactiveerd blijven.

## Conclusies

Voordat ik met dit onderzoek begon heb ik een probleemstelling opgesteld en daarbij deelvragen geformuleerd. In de voorgaande hoofdstukken heb ik de deelvragen uitgebreid behandeld, die bespreek ik in dit hoofdstuk niet meer apart. Deel A is een antwoord op deelvraag 1. In deel B wordt een antwoord gegeven op de deelvragen 2-5, dit geldt met name voor de paragrafen 2.2.4 en 3.3. In dit hoofdstuk wil ik de overgebleven vraag uit de probleemstelling behandelen. Dit doe ik door een aantal concluderende opmerkingen te maken. Ik maak daarbij gebruik van de vragen die in deel B ook als hulp hebben gediend. Voor de duidelijkheid geef ik de probleemstelling nog een keer weer.

*- In hoeverre is er in zowel de huidige homiletiek als in actuele preken sprake van activerende didactiek?*

Met betrekking tot deze vraag geef ik de volgende conclusie:

- Op het eerste gezicht lijkt er sprake te zijn van activerende didactiek in de huidige homiletiek en in actuele preken. Na nader onderzoek blijkt dit echter niet zo te zijn. De zogenaamde 'turn to the subject' die in de homiletiek heeft plaatsgevonden zorgt ervoor dat er gedacht wordt aan de aanwezigheid van elementen van activerende didactiek. Als er echter naar concrete actuele homiletische werken en preken wordt gekeken blijkt dat het centraal stellen van de hoorder niet per se hoeft te leiden tot aanwezigheid van elementen van activerende didactiek.

Deze conclusie is tot stand gekomen uit de volgende argumenten:

- In deel A hebben we gezien dat het binnen een activerende didactiek noodzakelijk is om aan te sluiten bij bestaande ervaringen van de hoorder. Het lijkt erop dat in de huidige homiletiek en in de bestudeerde preken de predikant dit doet. In zowel de homiletiek als in de preken is er namelijk aandacht voor de hoorder en de ervaringen die hij kan hebben. Er wordt echter niet aangesloten bij bestaande ervaringen op de wijze die binnen een activerende didactiek noodzakelijk is. In de bestudeerde homiletische werken wordt er met een ander doel bij bestaande ervaringen van de hoorder aangesloten. Er wordt meer bij de bestaande ervaringen aangesloten om de aandacht van de hoorder te trekken dan, om de hoorder binnen zijn bestaande ervaringen te laten leren.  
Bij de preken is er een ander probleem signaleerd. De predikant introduceert aan het begin van de preek een bepaalde ervaring. Vanuit deze ervaring wordt de hele preek vormgegeven. In beide preken wordt door de predikant geen rekening gehouden met andere ervaringen die er onder de hoorders zijn. De predikant rijdt als het ware gedurende de hele preek op één spoor. De andere sporen waar hoorders op kunnen zitten zijn voor hem buiten beeld. Er is dus geen differentiatie binnen de preek, die bij een activerende didactiek noodzakelijk is.
- Binnen de activerende didactiek staat de ontwikkeling van de hoorder voorop. Het gaat erom dat de hoorder zich ontwikkelt. Het gaat er niet om dat een bepaald doel wordt behaald. In de bestudeerde

homiletische werken en in de twee bestudeerde preken is er juist sprake van doelgerichtheid. De oplossing van het probleem of de claim die uit de tekst naar voren komt moet geleerd worden. Er is binnen de preek geen ruimte voor de hoorder en zo ook niet voor zijn eigen ontwikkeling.

- Aansluitend op de vorige conclusie heeft de predikant, als er volgens een activerende didactiek gepreekt wordt, de rol van begeleider. Hij is het die de hoorder in zijn proces van ontwikkelen begeleidt. Ook hier is binnen de bestudeerde homiletische werken en preken geen sprake van. Vanuit de vorige conclusie gezien is dat logisch. Zowel in de bestudeerde homiletische werken als in de twee bestudeerde preken heeft de predikant een doel en daar leidt hij de hoorder naar toe. De predikant kijkt tijdens de preek niet op welk spoor de hoorders zitten, om ze zo op hun eigen spoor te begeleiden. Hij volgt alleen zijn eigen spoor
  
- Binnen een activerende didactiek gaat het erom dat de hoorder mentaal geactiveerd wordt. Doordat aan bovenstaande voorwaarden niet wordt voldaan, wordt de hoorder waarschijnlijk niet mentaal geactiveerd door de predikant. Doordat de predikant alleen zijn eigen spoor in de gaten houdt is het zeer waarschijnlijk dat hoorders die op een ander spoor zitten snel afhaken. En als de hoorder al op hetzelfde spoor zit zal hij afhaken omdat de predikant tijdens de preek constant de leiding heeft en geen ruimte voor de hoorder heeft.

## Aanbevelingen

In dit hoofdstuk wil ik enkele aanbevelingen doen naar aanleiding van mijn onderzoek. Het zijn twee voorstellen om te komen tot een activerende didactiek tijdens een preek. We hebben gezien dat er een aantal cruciale elementen uit activerende didactiek ontbreken in de bestudeerde stof. Het is hier niet de plaats om van al die elementen te zeggen hoe ze in een preek kunnen terugkomen. Ik noem slechts één element dat mogelijk kan bijdragen aan een activerende didactiek tijdens een preek. Door het hele onderzoek heen blijkt namelijk dat er tijdens de preek een stuk interactie mist tussen de predikant en de hoorder. Ik heb twee voorstellen hoe deze interactie een plek zou kunnen krijgen tijdens de preek.

- Ten eerste wil ik het voorstel doen om tijdens de preek met een microfoon de zaal rond te gaan. Dit kan door de predikant zelf gedaan worden of door iemand anders. De predikant kan door middel van de microfoon tijdens de preek in gesprek gaan met de hoorders. Door reacties van de hoorder te vragen kan hij beter inzien waar de hoorder zich bevindt. Hij kan op deze wijze beter vanuit bestaande ervaringen van de hoorder te werk gaan. Zo kan hij zich ook makkelijker op meerdere sporen bewegen. Dit zal er voor zorgen dat de hoorder mentaal geactiveerd blijft.

Ik zie in dat aan deze vorm van interactie veel praktische bezwaren kleven. Het karakter van de preek verandert compleet en daarbij is het lastig uit te voeren als er meer dan honderd hoorders in een dienst aanwezig zijn.

- Vanwege deze bezwaren heb ik ten tweede een voorstel dat minder verandering veroorzaakt aan het karakter van de preek. Ik ben van mening dat ook tijdens een preek zonder bovengenoemde interactie de hoorder mentaal geactiveerd kan worden. Het is dan zaak dat de predikant in zijn voorbereiding met verschillende ervaringen rekening houdt. Hij kan deze verschillende ervaringen benoemen in zijn preek en zo een stuk openheid in de preek creëren. In de trant van: “Dit roept het volgende bij mij op, maar misschien is dat bij u wel anders. Misschien ziet u wel veel meer ... of wie weet is het bij jou nog weer anders.”

Een goed middel om aan verschillende ervaringen te komen is een gesprek met gemeenteleden tijdens de voorbereiding van de preek. Het is wenselijk dat deze gemeenteleden qua leeftijd, achtergrond etc. zoveel mogelijk een afspiegeling vormen van de hoorders.<sup>89</sup> De interactie tussen predikant en hoorder vindt bij dit voorstel niet plaats tijdens de preek maar in de voorbereiding.

---

<sup>89</sup> Dit voorstel wordt ook gedaan door Long, zie Long 1989, pp. 56-57.

## Evaluatie

Ik zie het als een goede afsluiting van mijn scriptie om het hele proces van het creëren van dit werk voor mezelf te evalueren. Daarmee bedoel ik het proces van het kiezen van een onderwerp tot het uitprinten van de laatste definitieve versie. Dit heb ik gedaan door goede punten te benoemen en punten waarvoor verbetering nodig is. Ik heb het in een aantal punten samengevat, deze geef ik hier weer.

### Goede punten:

- De weg tot de probleemstelling. De probleemstelling heeft zich gaandeweg gevormd. Pas nadat ik deel A had geschreven kwam de definitieve versie. Dit kan heel nadelig zijn, maar in mijn geval was dat niet zo. Doordat ik na het schrijven van deel A scherp had wat activerende didactiek daadwerkelijk inhoudt kon ik beter naar een goede probleemstelling zoeken. Ik heb tijdens het zoeken naar een goede probleemstelling ook structureel gewerkt. Af en toe maakte ik een overzicht om scherp te krijgen wat ik precies gedaan had. Dit heeft me geholpen. Daarnaast heb ik het onderwerp telkens goed afgebakend. De gesprekken tussendoor met mijn begeleider hebben hierbij geholpen.
- Het uitwerken van de probleemstelling en deelvragen. Ik ben de deelvragen niet uit het oog verloren. Hierdoor ben ik niet verzand in de hoeveelheid literatuur. Vanuit de antwoorden op de deelvragen kon ik een goede conclusie met betrekking tot de probleemstelling geven.
- Het bedenken van 'kijkvragen' om de bestudeerde homiletische werken en preken te toetsen aan de theorie van activerende didactiek. Deze zijn een grote hulp geweest in het systematisch behandelen van de vraag in hoeverre er elementen van activerende didactiek aanwezig waren in de bestudeerde werken.
- Het vinden van literatuur. Dit heeft mij niet heel veel tijd gekost, in de verschillende catalogi wist ik mijn weg te vinden. Ik heb alle boeken en artikelen ook goed kunnen gebruiken.

### Verbeterpunten:

- Het schrijven van de scriptie zelf vond ik lastig. Het kostte de meeste moeite om alles goed vanuit het hoofd op papier te krijgen. Dit is een punt waar ik altijd moeite mee heb gehad. Ik merk dat ik geen vaste schrijfstijl heb. Zeker in dit werk, waar met tussenpozen aan gewerkt werd, vond ik het moeilijk om een vaste stijl te hebben. Dat blijkt uit het commentaar. Ik moet zeggen dat ik er in vergelijking met mijn eerste papers zeker verbetering in zie. Verder merk ik dat ik niet een grote wetenschappelijke vocabulaire heb. Het devies luidt: vaak lezen en schrijven en commentaar bij het schrijven goed bekijken.
- De duur van het geheel. Aan de ene kant ben ik daar tevreden over. Zeker omdat ik twee grote cursussen naast het schrijven van deze scriptie heb gevolgd. Aan de andere kant had het wel sneller gekund. Het komt vooral door de moeite met het schrijven dat het af en toe niet zo snel ging als verwacht.

## Literatuur

- C. Bakker, *De modernisering van onderwijs en godsdienstonderwijs; Naar een constructivistisch vak levensbeschouwelijke vorming*. In: C. Bakker, H.-G. Ziebertz, *Imaginatie en de constructie van identiteit; visies op religieuze vorming*, Tilburg 1998. pp. 99-120.
- G. Biesta, *Opvoeding en subjectiviteit. Over de structuur en identiteit van de pedagogiek van John Dewey*, in *Comenius* vol.15 1995, pp. 21-36.
- E. Bolhuis, H. Hoorn, T. Veldhuis, *Kennis als gereedschap, actief leren: activerende didactiek volgens Kag-Al*, Antwerpen/Apeldoorn 2003.
- J. Carpay, J. Terwel, *In de leer bij de constructivisten*, in *Pedagogisch Tijdschrift*, vol. 20 1995, pp. 241-245.
- J. Carpay, *Hoe nieuw is het constructivisme?* in *Pedagogisch Tijdschrift*, vol. 20 1995, pp. 313-324.
- K. Derksen, A. Engelen, T. Bergen, P. Slegers, *Het leren door docenten. Hoe veranderen docenten in de richting van een activerende didactiek?*, Houten 1999.
- J. Dewey, *Experience and Education*, Londen/New York 1963.
- J. Dewey. *Ervaring en opvoeding*, Houten 1999.
- E. Hakkenes (ed.) *Preek van het jaar 2006. De geselecteerde inzendingen, de preken van de finalisten en de mooiste preken ooit*. Zwolle 2006.
- F.G. Immink, *Homiletics: The Current Debate*, in *International Journal of Practical Theology*, vol. 8 2004, pp. 89-121.
- J. Kessels, *Wat is activerende didactiek?*, in *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, vol.17 1995-'96, pp. 29-41.
- S. P. Lajoie, *Extending the scaffolding metaphor*, in *Instructional Science*, vol. 33 2005, pp. 541-557.
- A.M. Lanser – van der Velde, *Geloven leren*, Kampen 2000.
- A.M. Lanser – van der Velde, *Geloven leren; een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*, in *Praktische theologie*, Zwolle 2002 pp. 127-142.
- T.G. Long, *The Witness of Preaching*, Louisville/Kentucky 1989.
- E.L. Lowry, *The Homiletical Plot. The Sermon as Narrative Art Form*, Louisville/Kentucky 2001.
- F. Stark, *Proeven van de preek. Een praktisch-theologisch onderzoek naar de preek als Woord van God*, Zoetermeer 2005.
- I. de Zwart, *Leergroepen: catechese* in J. van Ark, H. de Roest (red) *De weg van de groep. Leidinggeven aan groepen in gemeente en parochie*, Zoetermeer 2004, pp. 145-168.