

DE LESVOORBEREIDING

EEN LEERZAME SCHRIJFTAAK IN DE LERARENOPLEIDING

PRIMAIR ONDERWIJS?

Bart van der Leeuw

1 Inleiding

Leidende gedachte in constructivistisch opleiden is dat studenten hun eigen beroepskennis produceren. Bij deze actieve vorm van leren wordt het schrijven van teksten steeds meer als hulpmiddel gezien. Bean (1998) is met 'Schrijvend leren' een warm pleitbezorger van deze visie en biedt een scala aan voorbeelden en tips. Als we schrijven willen inzetten in constructivistisch opleiden, wat heeft de schrijfdidactiek ons dan te bieden? En wat voor teksten schrijven studenten gedurende hun opleiding tot leraar primair onderwijs?

Om met die laatste vraag te beginnen. Uit een inventarisatie van opdrachten doorheen het gehele curriculum van de Pabo Den Bosch blijkt dat studenten erg veel schrijven. Er gaat eigenlijk geen dag voorbij zonder het schrijven van teksten. Globaal zijn die teksten te verdelen in *beroepsspecifieke* teksten, zoals werkbladen voor leerlingen, notulen van teamvergaderingen en ouderbrieven, en *opleidingsspecifieke* teksten. Met laatstgenoemde categorie bedoel ik teksten die studenten schrijven, juist omdat ze een opleiding volgen, omdat ze leren voor een beroep. Denk daarbij aan samenvattingen van bestudeerde literatuur, aantekeningen bij artikelen of colleges, verslagen van observaties, schriftelijke voorbereidingen van stageactiviteiten, reflectieverslagen enzovoort.

In deze bijdrage geef ik een doorkijkje in de praktijk van één specifieke schrijftaak: de *schriftelijk lesvoorbereiding*. Die keuze is niet willekeurig. In de opleiding tot leraar primair onderwijs speelt juist de schriftelijke lesvoorbereiding een cruciale rol. Studenten schrijven tijdens hun opleiding een flink aantal van deze lesvoorbereidingen. En deze tekst vormt een belangrijke tastbare verbinding tussen de theorie van de opleiding en de praktijk van de stageschool.

Ik bespreek achtereenvolgens:

- Het waarom van de schriftelijke lesvoorbereiding; welke doelen beogen de docenten met die schrijftaak?
- Een voorlopig analytisch kader voor het kijken naar en begrijpen van schrijftaken.
- Een voorbeeld van een schriftelijke lesvoorbereiding.
- Een confrontatie van de docentdoelen met de studentpraktijk.

2 Schrijfdoelen vanuit het docentperspectief: de vier D's

Om te achterhalen waarom docenten aan studenten de opdracht geven hun lessen schriftelijk voor te bereiden heb ik twee docenten, Joop en Peter, geïnterviewd. Tijdens die interviews hadden we geschreven lesvoorbereidingen van een aantal studenten onder handbereik. De geïnterviewden konden zodoende hun opmerkingen steeds met concrete voorbeelden illustreren. Deze gesprekken leverden een viertal docentdoelen op: draaiboek, denkttekst, dialoogen didactische inhoud. Ofwel, de vier D's.

2.1 De lesvoorbereiding als draaiboek

De lesvoorbereiding heeft, aldus docenten, op de eerste plaats de functie van draaiboek. Een student denkt na over een uit te voeren lesactiviteit en maakt daarvan aantekeningen die hij tijdens de les kan raadplegen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om een opeenvolging van eigen handelingen: ik deel de boeken uit, ik laat het verhaal op p. 45 voorlezen door een leerling, daarover stel ik een paar vragen, enzovoort. De tekst functioneert als een steun in de rug bij de uitvoering, met name voor de onervaren leerkracht.

Als je weinig ervaring hebt, dan is het onvoldoende om het alleen maar in je hoofd te hebben. Want er komen een heleboel factoren bij kijken. Je hebt niet alleen met de lesinhoud te maken. Je moet je overeind houden in de klas, er spelen ordeproblemen enzovoort. Daarom zeg ik altijd: zorg nou dat je in ieder geval een soort draaiboekje op je bureau hebt liggen, wat als een soort steun kan dienen om toch goed de planning van de les in de gaten te kunnen houden. (Joop)

Het draaiboek is een voorbeeld van een tekst voor eigen gebruik: de schrijver is tevens de lezer van de tekst. En in veel gevallen treedt het spiekbrieftjes-effect op.

Je merkt ook dat het bijna als een spiekbrieftje functioneert. Je kent dat fenomeen wel van als je iets opgeschreven hebt om straks stiekem even op te kijken. Mensen gaan een spiekbrieftje maken, want je weet maar nooit of je straks alles nog weet.

En dan blijkt dat als je het spiekbrieffje gemaakt hebt, dat je het eigenlijk zo goed weet, dat je het eigenlijk niet meer nodig hebt. Zo functioneert de lesvoorbereiding blijkbaar ook. (Joop)

De lesvoorbereiding als denktekst

Een geschreven lesvoorbereiding is, zo betogen de docenten, ook bedoeld om studenten te laten nadenken over hun stagepraktijk. De opdrachtgevers (docenten) vinden het belangrijk dat het doordenken van de lesactiviteit tastbaar gemaakt wordt. Dat kan in de vorm van een denktekst.

De les schriftelijk voorbereiden betekent dat je je bewust wordt van een aantal zaken, zoals wat je wilt bereiken in een les. Want je kunt een heleboel bedenken, maar die gedachten zijn soms heel vluchtig en breed en ongrijpbaar. Mijn ervaring is dat als je iets in een paar korte zinnen opschrijft, je ook preciezer weet waaraan je je moet houden. Je hebt dan een heleboel verschillende gedachten hanteerbaar gemaakt. Je hebt voor jezelf dan een leidraad om je doelstellingen te bereiken. (Joop)

De voorbereiding is bedoeld als bewustwording van wat een aardrijkskundeles eigenlijk is en hoe je zo'n les goed gestructureerd aanpakt. Dat is voor mij de belangrijkste reden waarom studenten schriftelijk moeten voorbereiden. Dus hij schrijft het voor zichzelf op om een goede aardrijkskundeles te kunnen geven. (Peter)

De lesvoorbereiding als dialoog

Bij het draaiboek en de denktekst is de student het publiek van zijn eigen tekst. De vraag is gerechtvaardigd of de student de lesvoorbereiding ook schrijft voor iemand anders. Doorgaans zijn geschreven teksten immers juist gericht aan anderen, nietaan de schrijver zelf. De ondervraagde docenten zijn zeer uitgesproken over deze vraag: natuurlijk schrijven de studenten hun lesvoorbereiding ook voor anderen. De tekst is volgens hen bedoeld om een dialoog op gang te brengen.

De student schrijft die tekst ook op dat een ander over zijn schouder mee kan kijken. Hij ziet wat hij bedenkt en kan hem daar dan ook feedback op geven. Die ander is de begeleider, de mentor, misschien wel een maatje. Want leren is ook een sociale activiteit.

Dat over de schouder meekijken kan op verschillende momenten en manieren. (...) Je kunt dan als begeleider altijd de lesvoorbereiding met de student doornemen en bespreken voordat hij de les feitelijk geeft. Dat geeft de student dan misschien een beetje zekerheid. Als hij dat al nodig heeft, want al gauw kunnen ze best zonder die feedback vooraf. Maar in ieder geval daarna. Dus bij de nabespreking van de les. (Joop)

De lesvoorbereiding als didactische inhoud

In het docentperspectief op de schriftelijke lesvoorbereiding is het van wezenlijk belang dat studenten gebruik (moeten) maken van een zogenaamd lesformulier. Ten behoeve van het schriftelijk voorbereiden van een lesactiviteit voorziet de opleiding de student van een formulier waarop een aantal componenten is voorgegeven. De voorbereiding kan nu geschieden door elk van die componenten langs te lopen, daarover na te denken en er iets over op te schrijven. Hieronder tref je een schematische weergave van dat lesformulier.

- Thema/onderwerp
- Betekenis
- Bedoeling
- Persoonlijke aandachtspunten

De planningsmatrix			
Fasering	Inhoud	Didactische werkvorm	Leeractiviteit
Start			
Voortgang			
Einde activiteit			

- Evaluatie mentor/docent
- Evaluatie student

Een docent licht toe wat de achtergrond van dit formulier is en hoe het 'vroeger' onder de aandacht van de studenten gebracht werd.

Wij hadden het model didactische analyse. Eigenlijk was dat de eerste opzet van dit lesformulier. De traditie van het lesformulier is geweest: een lesvoorbereiding bestaat uit een aantal componenten uit dat model. En in de opleiding hadden we voor elke component ongeveer twee uur instructietijd.

Studenten kregen het hele formulier voorgelegd, maar ze hoefden niet van meet af aan met alle componenten te werken. We lieten ze niet in één keer het hele formulier gebruiken. Op een bepaald moment was je in de colleges bezig met één van de componenten; en op de stageschool moesten ze dan juist die component van het formulier voorbereiden. Zo van joh, ga nou eens alleen kijken naar een goeie doelstelling. Zo, stukje voor stukje werd dan het gebruik van het lesformulier uitgebreid.

Achter dit formulier zit een bepaalde opvatting, namelijk die van het model didactische analyse van Van Gelder. (Joop)

Uit deze toelichting blijkt dat het formulier niet zomaar een schrijfhulp is voor de studenten, maar dat er in het formulier een complete denkwijze besloten zit, een bepaald didactisch concept. We kunnen daarom deschriftelijkelesvoorbereiding met recht aanmerken als het werken met een door de opleiding voorgeschreven didactische inhoud.

Uit de uitspraken van docenten komt de lesvoorbereiding naar voren als een multifunctionele schrijfactiviteit. Het gaat om het maken van een draaiboek en een denkttekst, om het aangaan van een dialoog en om het werken met een didactisch concept (de vier D's).

3 Communicatieve en conceptuele doelen van schrijftaken

Elke tekst wordt geschreven met een doel. Dat schrijfdoel heeft meerdere dimensies, zoals het effect bij het publiek (communicatieve doel) en de inhoud, dat wil zeggen de wijze waarop de schrijver zijn kennis over een bepaald onderwerp construeert (conceptuele doel). De vier docent-doelen van de schriftelijke lesvoorbereiding wil ik in deze paragraaf opnieuw bespreken, maar dan vanuit een schrijfdidactisch (Hillocks) en leerpsychologisch (Boekaerts & Simons) perspectief.

3.1 Hillocks: doelen van schrijfoopdrachten en teksten

Over het *communicatieve doel* van teksten merkt Hillocks (1995) op dat de schrijver altijd streeft naar een bepaalde affectieve respons bij de lezer. In die zin is elke tekst persuasief. De schrijver wil de lezer bewegen tot een bepaalde reactie en daarvoor zal hij een zekere overtuigingskracht in het geweer moeten brengen. Hillocks onderscheidt vier soorten respons bij de lezer:

- De *betrokken* respons. De schrijver wil dat de lezer met de tekst meeleeft, dat hij zich invoelend opstelt. Met name verhalende teksten, zoals de roman, bieden de lezer de mogelijkheid om op basis van zijn eigen ervaringen deel te nemen aan de verbeelde wereld van personages en gebeurtenissen.
- De *kritische* respons. De schrijver kan met zijn tekst ook een wereld verbeelden met valkuilen en dubbele bodems. Het lijkt er even op dat hij uit is op een betrokken deelname van de lezer, maar het gaat in feite om een kritische, afstandelijke respons. Deze respons wordt bijvoorbeeld beoogd met satire, fabels en sprookjes en moppen.
- De *rationele* respons. De schrijver verschaft de lezer stukje bij beetje, nauwkeurig geordende informatie over een bepaald onderwerp. Het gaat er vooral om dat

de lezer de elementen van de tekst op een rationele en logische manier met elkaar verbindt. De betekenis van de tekst zit grotendeels in opbouw van de tekst zelf. Van een dergelijke respons is sprake als de geschreven lesvoorbereiding functioneert in de dialoog tussen student en begeleider. De schrijver/student verwacht een rationele respons op zijn afwegingen bij inhoudelijke en procedurele beslissingen t.a.v. de voorbereide les.

- De *activerende* respons. De schrijver wil dat de lezer tijdens of na het lezen iets gaat doen, een bepaalde handeling gaat verrichten. De lezer raakt op een bepaalde manier betrokken bij de tekst, maar niet op basis van invoelen zoals bij de eerst genoemde categorie. Denk aan propagandateksten en gebruiksaanwijzingen. Van een dergelijke respons is sprake als de geschreven lesvoorbereiding functioneert als draaiboek bij de lesuitvoering. De schrijver/student verwacht dat de lezer (=hijzelf) handelt volgens de aanwijzingen in het draaiboek.

We zien dat twee van de vier door Hillocks onderscheiden responsen terug te vinden zijn in de geschreven lesvoorbereiding: op de lesvoorbereiding als dialoog verwacht de schrijver een rationele respons, en op de lesvoorbereiding als draaiboek verwacht de schrijver een activerende respons.

Het *conceptuele doel* van schrijven blijft vaak onderbelicht. Terwijl nu juist dat conceptuele aspect van een schrijftaak van wezenlijk belang is als we schrijven als instrument willen inzetten bij het leren. In verband met de opwaardering van de inhoudsdimensie van schrijven pleit Hillocks voor het ontwikkelen van procedures waarmee de leerling-schrijver die inhouden kan onderzoeken. Het gaat erom dat leerling-schrijvers beschikken over middelen –bronnen en schrijftaken- waarmee zij zelf kennis kunnen construeren.

3.2 Boekaerts en Simons: leerfuncties

Wat verwachten we eigenlijk van studenten als zij, bijvoorbeeld via het schrijven van teksten, hun eigen kennis construeren. Welke psychologische functies zijn daarvoor nodig? Zich baserend op theorieën over leren en instructie ontwikkelen Boekaerts & Simons (1995) een lijst met leerfuncties die noodzakelijk in goed onderwijs vervuld moeten worden. Wanneer je waarde hecht aan de zelfstandigheid van studenten zullen veel van die leerfuncties door de studenten zelf gerealiseerd moeten worden. In hun reeks leerfuncties maken zij een onderscheid in drie categorieën:

- *Vorbereidingsfuncties*: te denken is aan oriënteren op het leren, doelen concreet maken, kiezen van leeractiviteiten, plannen van het leren en aandacht richten;

- *Verwerkingsfuncties*: hierbij moet je denken aan begrijpen, integreren en toepassen;
- *Regulatiefuncties*: te denken is aan het bewaken van de verwerkingsfuncties (begrijpen, integreren en toepassen), gebruik maken van feedback, evalueren en beoordelen.

Met behulp van de door Boekaerts & Simons onderscheiden leerfuncties kunnen we nauwkeuriger de inhoudsdimensie, het conceptuele doel van schrijftaken typeren. Schrijftaken stellen de student als het ware in staat om zelf bepaalde leerfuncties te realiseren. Bij de schrijftaak lesvoorbereiding in de betekenis van denkttekst kun je bijvoorbeeld denken aan de realisering van allerlei voorbereidingsfuncties: de student/schrijver oriënteert zich op de stageles en plant zijn activiteiten. Bij de lesvoorbereiding als didactische inhoud kun je denken aan de realisering van verwerkingsfuncties: het begrijpen, integreren en toepassen van een didactische concept.

4 De reis door het heelal van Heleen

Ter illustratie bespreek ik de voorbereiding van Heleen (tweedejaars student) op een aardrijkskundeles aan groep 7 (5^e leerjaar). Bij haar mentrix vraagt ze welke les er op het programma staat. Dat blijkt 'een reis door het heelal' te zijn. Ze weet erg weinig van dat onderwerp dus ze raadpleegt een groot aantal boeken in de bibliotheek. Ze legt informatie uit die boeken schriftelijk vast en ordent die volgens de leesstukjes in het leerlingenboek van de methode.

Uit het leerlingenboek.

B. Om toch onderzoek te kunnen doen op al die planeten gebruiken de ruimte-onderzoekers onbemande ruimteschepen. Die gaan veel sneller. In onbemande ruimteschepen wordt alles gedaan door machines die gestuurd worden door computers. (...)

Het landschap op Mars lijkt wel op dat van een woestijn op aarde. Kaart 1 is een kaart van de planeet Venus. Je kunt hem vergelijken met een wereldkaart van de aarde. Je kunt er goed op zien waar het hoog en waar het laag is. Zeeën en oceanen zijn er niet op Venus.

De getypte tekst van Heleen bij B.

-Onbemande ruimteschepen worden ook wel ruimtesondes genoemd. Ze worden de ruimte ingestuurd om de hemellichamen te bestuderen.

-Mars is zo rood omdat hij roestig is!. Het oppervlak van de planeet is bedekt met roest wat ontstaan is doordat ijzer in aanraking komt met kleine hoeveelheden zuurstof en water.

-Bij de kaart van Venus: De lichtste kleur geeft de grootste hoogte aan. Deze geven hoogten aan die uitsteken boven de hoogste toppen van het Himalaya gebergte.

Heleen beschikt nu over allerlei extra wetenswaardigheden die niet in het leerlingenboek staan. Ze besluit die extra informatie ook voor de leerlingen op papier te zetten in de vorm van een lijst met wist-je-datjes. Vervolgens bekijkt ze de vragen en opdrachten in de methode. Ze is daarover niet tevreden en stelt voor de leerlingen een werkblad samen met nieuwe vragen. De extra-informatie bij de leestekst, de wist-je-datjes en het werkblad zijn allemaal te beschouwen als teksten waarmee Heleen de aardrijkskundige inhoud van de les onder de knie probeert te krijgen.

Pas na het schrijven van deze (denk-)teksten is ze toe aan het gebruik van het lesformulier. Daarin zet ze alles nog eens op een rijtje. Het is als het ware een soort samenvatting. Bovendien is het lesformulier op zijn beurt de basis voor een handgeschreven spiekbrieftje dat Heleen in de les bij de hand houdt. Hieronder volgt een fragmentje uit het lesformulier (planningsmatrix: voortgang-inhoud) dat verwijst naar bovenstaande tekst uit het leerlingenboek, en het bijbehorende spiekbrief-deel.

Lesformulier, kolom 'inhoud'

(Voortgang)Vervolgens lezen we deel B. Dit gaat over onderzoek op planeten & resultaten. We bekijken de foto van Mars & kaart van Venus. Ik stel daar enkele vragen bij:

- Waarom heeft Mars zo'n kleur?
- Waar is het het hoogst op Venus?
- Hoe hoog is de hoogste top op aarde?

Het geschreven spiekbrieftje van Heleen

Deel B lezen

Vragen: Waarom heeft Mars zo'n kleur?

Waar is het het hoogst op Venus?

(12.000 meter hoog).

Hoe hoog is de hoogste top op aarde?

ME 8848 meter.

Terwijl de eerste voorbereidingsteksten vakinhoudelijk van aard zijn, hebben deze tekstfragmenten meer een didactische lading. Heleen omschrijft wat ze met de leerlingen van plan is te doen: lezen, foto's bekijken en vragen stellen. Op het geschreven spiekbrieftje voert Heleen die planning tot in de kleinste details door en noteert ze de antwoorden op de vragen die ze wil stellen.

Een paar fragmenten uit de schriftelijke lesvoorbereiding van Heleen maken duidelijk dat het hier gaat om een zeer gecompliceerde schrijftaak die resultaat in een reeks verschillende teksten. Het ingevulde lesformulier is er daar slechts één van.

5 Studenten over de 4 D's

Docenten spreken over de geschreven lesvoorbereiding als een tekst met verschillende doelen: draaiboek (=activerende respons), denktekst (=voorbereidingsfuncties), dialoog (=rationele respons) en didactische inhoud (=verwerkingsfuncties). Deze doelen zijn met andere woorden te begrijpen als manifestaties van de Hillocks' lezersresponsen en de leerfuncties van Boekaerts & Simons. In hoeverre worden die doelen in de praktijk –waarvan ik in de vorige paragraaf een voorbeeld heb beschreven- ook gerealiseerd? Voor het verkrijgen van een antwoord op deze vraag heb ik met een zestal tweedejaars studenten gesproken over hun geschreven lesvoorbereidingen.

5.1 Van draaiboek naar zelfontworpen spiekbrieven

De lesvoorbereiding als draaiboek vraagt, zoals al gezegd, een activerende respons van de lezer. Van de zes ondervraagde studenten onderschrijft er slechts één het belang van een draaiboek tijdens het uitvoeren van de les: Heleen. Zij bereidt een aardrijkskundeles voor over een reis door het heelal (zie vorige paragraaf). In al haar schrijfwerk functioneert het lesformulier als volgt:

Het lesformulier, ik maak dat altijd. Voor mezelf kan ik dan alles wel op een rij zetten. Ik vind het niet vervelend om het in te vullen. Zo werkt het voor mij. Daarmee zet ik alles op een rij. Want je ziet, ik heb eerst het lesformulier gemaakt en dan maak ik nog een spiekbrieftje. Als ik een spiekbrieftje maak zonder lesformulier, dan krijg ik een spiekbrieftje van drie kantjes. Nou ja, het belangrijkste haal ik weer uit het lesformulier en schrijf ik hier op een apart blaadje. (Heleen)

Het lesformulier heeft voor studenten in het algemeen geen draaiboek-functie. Als studenten al gebaat zijn bij een draaiboek of spiekbrieftje tijdens het uitvoeren van de les -dat wil zeggen een tekst gebruiken die het handelen ondersteunt en richting geeft, dus een tekst met een activerende respons- dan kiezen ze voor een handgeschreven notitie volgens een zelf ontwikkeld format.

5.2 Denkteksten naast het lesformulier

In de lesvoorbereiding als denktekst zouden voorbereidingsfuncties als oriëntatie en planning gerealiseerd kunnen worden. Verwijzend naar de planningsmatrix stelt Heleen dat het formulier haar inderdaad stimuleert om over bepaalde zaken na te denken

De kolom Werkvorm is om na te denken over wat ik moet doen als er iets gebeurt. Ja, hoe moet ik het zeggen. Om je voor te bereiden op iets onverwachts. Maar

dat vind ik dus heel moeilijk. Bij dit lesformulier over 'reis door het heelal' kan ik dat ook niet duidelijk aanwijzen. Maar over het algemeen, als ik hier invul wat ik als leerkracht doe, moet ik ook nadenken over wat ik allemaal kan gaan doen. (Heleen)

Maar in het algemeen ervaren studenten het lesformulier niet zo zeer als ontwerphulp of denktekst, maar als een formeel sluitstuk van de voorbereidingsactiviteit. Sherrill illustreert dat met haar verhaal achter de geschreven voorbereiding van een les over aardbevingen.

Ja, ik was zelf over aardbevingen na gaan denken. Hoe je dat zou kunnen uitleggen (...) Toen heb ik alle informatie achter elkaar gezet en het werkblad gemaakt. Ik heb eerst bedacht wat ik in mijn inleiding ga vertellen, woordveld op bord, proefje. Op het eind, toen ik alles al in mijn hoofd had en in mijn schriftje, pas toen ben ik het lesformulier gaan gebruiken. In mijn schriftje heb ik alles puntsgewijs opgeschreven. Het grootste gedeelte, in ieder geval over de uitvoering, heb ik in mijn schriftje opgeschreven. Daarna heb ik het nog een keer kort opgeschreven in mijn lesformulier. (Sherrill)

Het invullen van het formulier heeft voor Sherrill geen inhoudelijke functie meer bij de voorbereiding. De geschreven lesvoorbereiding kan studenten hulp bieden om na te denken over hun stagepraktijk. Er is sprake van denkteksten –naast lesformulier ook ander teksten–, waarmee studenten zich voorbereiden (oriënteren en plannen) op het geven van een les. In veel gevallen wordt het invullen van het lesformulier echter gezien als verplicht, onproductief sluitstuk van de lesvoorbereiding.

5.3 Studenten ervaren geen dialoog

De lesvoorbereiding als dialoog vraagt, in termen van Hillocks, om een rationele respons. De inhoudelijke en procedurele beslissingen van de student over de voorbereide les kunnen in de dialoog met de lezer rationeel besproken worden. Voorwaarde voor het realiseren van dit doel is natuurlijk wel dat de student feedback krijgt op zijn tekst, van ofwel de stagementor ofwel een docent van de opleiding. Niet één van de zes ondervraagde studenten maakt gewag van dit type gebruik van de geschreven lesvoorbereiding. Het overleg met de mentor vindt in de regel in een eerder stadium plaats, namelijk als de student start met zijn lesvoorbereiding (zie de lesvoorbereiding van Heleen in de vorige paragraaf). En feedback vanuit de opleiding is volgens de studenten een schaars goed.

Nee, je krijgt nergens opmerkingen over. Ze zeggen, je doet het hier voor jezelf, en dat is ook zo, maar in het afgelopen kwartaal is er maar één leraar geweest die commentaar heeft gegeven op ingeleverd werk; dat is wel weinig. Ik heb echt het idee, ze kijken er nog niet eens na. Ik vraag me af of er verder niks meer mee wordt gedaan. (Heleen)

De student communiceert met de mentor wel over de lesvoorbereiding, maar in een redelijk vroeg stadium. Het is de vraag of het ingevulde lesformulier in dit overleg een rol van betekenis speelt. Zowel docenten als studenten vinden communicatie over de geschreven lesvoorbereiding belangrijk: feedback kan de denkttekst-functie versterken. Maar de studenten constateren dat er van dergelijke feedback te weinig sprake is.

5.4 De half begrepen didactische inhoud

In de lesvoorbereiding als didactische inhoud zouden verwerkingsfuncties gerealiseerd kunnen worden. Door het schrijven kunnen studenten een in het lesformulier vervat didactisch concept begrijpen, integreren en toepassen.

Met één aspect van het lesformulier kunnen studenten redelijk uit de voeten, namelijk de fasering van de les. In verticale richting presenteert de planningsmatrix een fasering van de les, bestaande uit de componenten Start, Voortgang en Einde activiteit. In de meeste lesformulieren is sprake van een duidelijk en zinvol gebruik van die componenten. Heleen geeft daar zelf het volgende commentaar op:

Hier bij Start geef ik altijd aan hoe ik begin en hoe ik de interesse bij de kinderen kan wekken. Gewoon hoe ik mijn les begin. 'We beginnen met het klassikaal lezen van het leerlingenboek na de vraag gesteld te hebben: Wie zou wel eens een reis naar een andere planeet willen maken en waarom'. Dat is mijn start, en daar hebben we even over gefilosofeerd.

En bij de Voortgang ga ik over op de kern. Dan gaan we lezen of ik ga dingen vertellen; dat is voor mij de kern. Bij mij zit in de voortgang altijd de kern en de verwerking.

En in het Einde zit altijd dat we het nog samen doornemen of dat we gaan opruimen. Meestal probeer ik het nog door te nemen. Maar soms bij een les die langer duurt, doe ik het de volgende keer. En spullen opruimen, dat zet ik er ook altijd in. (Heleen)

Een aantal andere aspecten is echter te moeilijk:

Vorig jaar bij het instituutspracticum kregen we daar van Joop les in. Maar op dat moment vond ik dat echt heel onduidelijk. Dan had je zo'n lesformulier en moest je dat in gaan vullen: al die hokjes. Keimoeilijk allemaal. Joop legde het op zich wel duidelijk uit. Maar ik moet zo iets echt wel honderd keer doen voordat het mij duidelijk wordt. (Daniëlle)

En uiteindelijk worden delen van het formulier niet meer ingevuld omdat het zinloos is:

Ja, heel moeilijk. Of eigenlijk niet moeilijk, maar een beetje zinloos om in te vullen. Want als leerkracht ben je aan het uitleggen en aan het begeleiden en aan het opletten. Ja dat kun je wel steeds opschrijven, maar dat doe je eigenlijk

elke les wel een beetje. Bij de leerlingen kun je nog wel iets zinnigs opschrijven, zoals opletten of samenwerken. Maar het komt toch meestal wel op hetzelfde neer.
(Sherrill)

Studenten zijn maar ten dele in staat het didactische model – ingebakken in het lesformulier – effectief te gebruiken. Van een aantal componenten, zoals Start, Voortgang en Einde kun je zeggen dat studenten die in hun werkconcept hebben geïntegreerd. Bij het schrijven van de lesvoorbereiding is bij die componenten sprake van de verwerkingsfunctie ‘toepassen.’ Een aantal andere componenten, zoals Inhoud, Didactische werkvorm en Leeractiviteit blijven voor de meeste studenten echter onbegrepen. Bij het schrijven van het lesformulier worden bij die componenten de verwerkingsfuncties ‘integreren’ en ‘toepassen’ niet gerealiseerd; er is slechts sprake van een onbereflecteerde invulroutine. Al bij al wordt de didactische inhoud – het model didactische analyse van Van Gelder – door de ondervraagde studenten maar half begrepen.

6 Conclusie

In de schrijftaak lesvoorbereiding komen vier docent-doelen samen: draaiboek, denktekst, dialoog en didactische inhoud. Uit de geschreven lesvoorbereidingen van een zestal studenten en de commentaren van die studenten zelf, komt het volgende beeld naar voren. Studenten onderkennen het belang van de draaiboek- en denktekst-functies van de lesvoorbereiding, maar gebruiken daar hun eigen teksten voor en niet het voorgeschreven lesformulier. Studenten vragen om dialoog over hun lesvoorbereiding, maar docenten werken daar niet aan mee. Studenten begrijpen het didactisch concept van het lesformulier maar ten dele en komen daardoor niet toe aan een adequate toepassing ervan.

Terwijl de schriftelijk lesvoorbereiding studenten helpt bij het leren, bij het in de vingers krijgen van de lesinhoud en bij het plannen van de lesactiviteiten, kunnen we tegelijkertijd constateren dat het lesformulier de studenten feitelijk niet helpt bij het schrijven. Het is de taak van opleidingsdocenten deze tegenspraak onder ogen te zien en zorg te dragen voor meer adequate schrijftaken ten behoeve van het leerproces van studenten.

Literatuur

Bean, J.C. (1998). Schrijvend leren en andere didactische werkvormen voor actief leren. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). Leren en instructie, psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Van Gorcum.

Hillocks Jr., G. (1995). Teaching Writing as Reflective Practice. New York: Teachers College Press.

Bart van der Leeuw was werkzaam bij de SLO als leerplanontwikkelaar op het gebied van taalonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Sinds 1992 is hij docent taal en didactiek aan de Fontys hogescholen, eerst op de Pabo Eindhoven en op dit moment op de Pabo Den Bosch. Belangrijkste aandachtsveld bij zowel de SLO als de lerarenopleiding is de rol van taal in onderwijsleerprocessen.