

## De één-één-lessen in de Utrechtse opleiding Nederlands

### 1. Inleiding

Sinds september 1980 heeft de afdeling Wiskunde van het PDI-Utrecht ervaring opgedaan met de zogenaamde één-één-lessen (verder: 1-1-lessen) als onderdeel van de opleiding tot leraar. Vorig jaar is Jaap Vedder gepromoveerd op een beschrijving van de opzet, de uitvoering en de effecten van dit opleidingselement (1). Daarbij heeft hij een antwoord gegeven op de vraag wat studenten van een 1-1-periode kunnen leren en hoe alle betrokkenen deze lessen evalueren. Zijn conclusies luiden onder andere dat het onderdeel geschikt is om de studenten te laten oefenen in reflecteren in niet te complexe situaties en dat het contact van de student met een leerling en diens leerstof in de eerste periode van de opleiding tot leraar de pendel theorie-praktijk bevordert (pag. 160-161). Op grond van deze uitkomsten zouden andere lerarenopleiders dan kunnen besluiten of ze dit onderdeel in het curriculum op willen nemen.

Wij (medewerkers van de afdeling Nederlands van het PDI) hebben een deel van de 1-1-opzet overgenomen. In dit artikel wil ik aangeven welke overwegingen ons daartoe hebben gebracht en wat onze bevindingen daarbij zijn. Eerst beschrijf ik daartoe zeer summier de wijze waarop dit onderdeel bij onze wiskundecollega's is uitgevoerd en hoe de afdeling Nederlands ertoe kwam om het in haar curriculum op te nemen. Daarna behandel ik uitgebreider de aspecten waarin onze opzet verschilde van die van wiskunde en waarom. Tenslotte volgt dan de evaluatie ervan en de voorzichtige conclusies die ik daaruit meen te mogen trekken. Ik hoop dat dit artikel collega's aanzet om de 1-1-opzet ook in hun opleiding een plaats te geven.

### 2. De 1-1-periode van de afdeling Wiskunde

Tijdens de eerste fase van de opleiding tot leraar geeft elke student een uur per week op een school les aan éénzelfde leerling, en wel gedurende zeven à acht weken. Een medestudent geeft

op dezelfde dag les aan een klasgenoot van de leerling; daardoor hebben de studenten een gesprekspartner die in een vergelijkbare situatie zit. Zij bereiden dan ook samen de lessen voor. De lessen worden steeds op de band opgenomen; elk bandje beluisteren de lesgevers eerst alleen, daarna luisteren zij met hun koppelpartner naar (gedeelten van) hun les en hebben er een gesprek over. Tenminste elke 14 dagen volgt er daarna nog een gesprek met een begeleider (leraar of didacticus).

Naar aanleiding van alle onderdelen noteren de studenten hun bevindingen in een 1-1-dagboek. Als hulpmiddel bij het leren structureren van hun ervaringen is er een lijst met aandachtspunten, waarin zowel naar feiten als naar meningen en gevoelens wordt gevraagd.

De wiskundestudenten houden trouwens tijdens hun gehele didactische opleiding een dagboek bij.

### 3. Keuze voor 1-1 bij onze afdeling

Al voor het onderzoek van Vedder was afgerond leefde het begrip 1-1 binnen onze afdeling. Dit was het gevolg van persoonlijke contacten met onze wiskundecollega's: de uit de reclame bekende buurvrouw-hoe-krijg-je-je-was-zo-wit-invloed.

We hadden dan ook al geruime tijd besloten dit onderdeel op te nemen in het programma van de twee-fasen-opleiding, en wel in de zogenaamde "tweemaands" tijdens de eerste fase. Ons lopende 600-uurs-programma leek er geen ruimte voor te bieden, omdat dat niet, zoals bij wiskunde, gespreid, maar in een blok plaatsvond en de studenten al na ruim vier weken aan hun eerste s.p.-maand begonnen. Zeven 1-1-lessen in die voorbereidende vier weken zou wel wat te veel van het goede zijn.

Bovendien waren we niet ontevreden over de wijze waarop in de derde week de relatie theorie-praktijk werd gelegd: de studenten gaven op hun s.p.-school één of twee lessen aan een deel van een klas, observeerden hun s.p.d. en interviewden een leerling, onder andere over diens leesgewoonten. Deze ervaringen waren weliswaar slechts genoeg om de studenten de kruitdamp te laten ruiken, waardoor het werkelijkheidsgehalte van de stoomcursus toenam, maar méér konden we in deze beperkte tijd toch niet realiseren, dachten we.

Tijdens de afgelopen cursus wilden we echter alvast enige ervaring opdoen met 1-1, opdat we niet bij de uitvoering van de "tweemaands" voor allerlei verrassingen zouden komen te staan. Het moment bleek uitermate gelukkig gekozen: verdubbeling van het aantal studenten én de principiële sluiting van een groot aantal scholen voor stagiaires (het zogenaamde Deetman-effect) leidden ertoe dat we vaak pas in de vierde week van de opleiding genoeg stageplaatsen hadden. Ons mini-s.p. in de derde week was daardoor vrijwel onuitvoerbaar.

Het bleek toen echter wel goed mogelijk om 1-1-plaatsen te vin-



den. Het gevolg is geweest dat het lesgeven aan een deel van een klas sinds augustus 1984 uit ons curriculum verdwenen is. Maar niet alleen om praktische redenen. Inmiddels zijn we ook over de effecten van onze 1-1-opzet enthousiast geworden.

#### 4. De opzet bij Nederlands

De 1-1-opzet van onze afdeling verschilde in een aantal opzichten van die van wiskunde. Dat had soms praktische oorzaken, soms was het ook een gevolg van de verschillende aard van de schoolvakken Wiskunde en Nederlands en een enkele keer was de beslissing erover natte-vingerwerk (Fingerspitzengefühl). Ik behandel hieronder de belangrijkste verschillen.

##### *Drie lessen in plaats van zeven of acht*

Dat had vooral praktische oorzaken. Het schoolpracticum begint in onze fulltime opleiding al na vijf weken en we wilden, net als bij wiskunde, de 1-1 daarvoor afsluiten. Enige voorbereiding leek ons wel nodig, dus vond de eerste 1-1-les aan het eind van de tweede week plaats. Meer dan eenmaal per week leek ons teveel, niet alleen omdat elke les de student alles bij elkaar toch wel een dag kostte, maar ook voor onszelf (in verband met het bege-leiden ervan).

##### *Niet in de vrije tijd van de leerling*

Bij wiskunde werden de lessen gegeven in aansluiting op het laatste lesuur van een dag. Voor sommige leerlingen betekende dat een langere schooldag, voor anderen vond de les dan plaats tijdens een keuze-uur waarin de leerlingen volgens het rooster van de (Montessori-)school toch al gelegenheid hadden voor extra les in een vak naar keuze. Ons gezonde verstand zei ons dat leerlingen misschien nog wel bereid waren voor wiskunde een uur langer op school te blijven, maar zeker niet voor Nederlands. We besloten dus dat de studenten les zouden geven aan "hun" leerling als de rest van de klas een les Nederlands van de leraar had. Dat bleek in de praktijk een werkbare formule, behalve toen een griep epidemie onder de leraren aan acht van onze leerlingen vrije uren bezorgde. Daar moest toen a l'improviste een oplossing voor worden gevonden.

##### *Niet allemaal op dezelfde school*

De dertien studenten van de wiskundegroep gaven allen les op dezelfde school. Bij ons werden ze over meer scholen verspreid. Dat had een aantal redenen.

In de eerste plaats was het al jarenlang onze gewoonte om de schoolcontacten in de derde week van de opleiding op verschillende scholen plaats te laten vinden; dat waren dan de s.p.-scholen. Behalve dat de studenten daardoor al een beeld konden krijgen van die s.p.-scholen, had het als voordeel dat de hele groep informa-

tie kreeg over leerlingen uit verschillende milieus en over uiteenlopende onderwijsopvattingen van de leraren. Deze diversiteit wilden we dan ook graag handhaven.

Bovendien vonden we het niet zo veeleisend om de leraren te vragen of ze gedurende één uur in de week twee leerlingen en twee lesruimtes voor onze studenten wilden organiseren. Ook omdat onze groepen van 16 à 18 studenten vanwege ons strakke programma meest allen op dezelfde dag 1-1-les moesten geven, leek het handiger onze bulk over meer scholen te spreiden.

In de praktijk bleek dat leraren die geen stagiaires wilden wegens gebrek aan tijd, of omdat ze slechts een beperkt aantal lesuren hadden, zeker bereid waren aan deze opzet mee te werken. Meestal waren er twee of vier studenten op één school en waren het er wel eens zes, dan toch nooit bij dezelfde leraar en altijd maar twee tegelijk. Want méér dan twee lege ruimtes, waar de studenten met hun leerling en een cassetterecorder rustig konden zitten, bleken moeilijk te organiseren als de hele school in bedrijf was. Behalve, triest genoeg, bij scholen waar het leerlingenaantal drastisch was teruggelopen. ("O, lokalen genoeg".) Doorgaans werd gebruik gemaakt van lokalen, kamers van conrectoren of decanen, de bibliotheek en studienissen voor leerlingen. Het minst geschikt bleek een plaats op de gang van waaruit te horen was hoever de leraar al met zijn les was!

#### *Geen gesprekken met begeleiders*

De opzet bij wiskunde was als volgt:

"In de 1-1 wordt een koppel studenten begeleid door één instituutsmedewerker en door de docent van hun leerlingen. De instituutsmedewerker begeleidt meerdere koppels. De docenten van de meewerkende school begeleiden meestal twee of drie koppels. Per docent krijgen dan ook meestal vier of zes leerlingen 1-1-lessen. Met beide begeleiders praat een koppel minstens tweemaal, bijvoorbeeld de eerste en de vijfde week met de instituutsmedewerker en de derde en de zevende week met de docent.

De bedoeling van deze nagesprekken is, dat ze

- nieuwe gezichtspunten leveren;
- bijdragen tot het structureren van de ervaringen van de student, doordat er verbanden worden gelegd;
- nuttig zijn bij het samenwerken, bij het elkaar helpen;
- stimuleren bij het schrijven van het dagboek.

Over alles wat er gebeurt in de 1-1-periode, de 1-1-les, het schrijven in het dagboek, het koppelnagesprek, de voorbereiding, kan in dit nagesprek gepraat worden. In deze gesprekken willen de begeleiders zoveel mogelijk aansluiten bij de behoeften en de vragen van de studenten. De begeleider zal op deze wijze een bijdrage leveren aan de leerprocessen van de twee studenten. In de periode waarin de 1-1 valt, wordt daarnaast elke week een werk-



college-bijeenkomst van drie uur georganiseerd. In dit werkcollege bestaat de mogelijkheid dat ingegaan wordt op vragen en problemen uit de 1-1" (pag. 16-17).

Deze opzet is door ons niet nagevolgd. Het leek ons een ideale werkwijze, maar gezien de omstandigheden moeilijk te organiseren. De leraren wilden we niet vragen om één of twee gesprekken met de studenten te voeren; we waren bang dat we moeilijker aan plaatsen te komen. Zelf dachten we de gesprekken niet te kunnen voeren wegens tijdgebrek. Bij onze afdeling, waar het aantal studenten fors was toegenomen, zou immers elke groepsbegeleider met zeven à negen koppels een gesprek moeten voeren. We schatten de duur van zo'n gesprek toch op anderhalf uur (bij Vedder vind ik geen tijd vermeld) en dat dachten we niet te kunnen opbrengen. Vedder meldt bovendien bij zijn adviezen dat de begeleiding de eerste drie weken wel door de koppelgenoot kan geschieden "aangezien de meeste studenten in deze eerste weken tevreden waren over hun onderlinge gesprekken" (pag. 154).

#### *Wel tussentijds inleveren van bandjes en verslagen*

Toch wilden twee van de drie begeleiders de studenten niet helemaal op eigen koers laten varen. Zij lazen steeds de logboeken en beluisterden (een gedeelte van) elk bandje, voordat de volgende 1-1-les plaatsvond. Ze schreven dan een aantal opmerkingen bij het verslag, meestal naar aanleiding van vragen of opvattingen van de student over zijn eigen functioneren. De opmerkingen betroffen vaak ook de verslaggeving zelf. Dit laatste bleek ertoe te leiden dat de logboeken concretere informatie gingen bevatten. Tijdens de erop volgende collegedag kwamen dan nog onderwerpen van algemeen belang ter sprake, bijvoorbeeld hoe een les in tekstbegrip aan te pakken.

Een week uit de 1-1-periode zag er als volgt uit:

#### *Maandag:*

Collega van 9.00-15.00 uur. Studenten leveren hun bandjes, lesmateriaal en verslag in. Ze horen over ervaringen van medestudenten in een 1-1-ronde van ongeveer een uur.

#### *Dinsdag:*

Studenten werken thuis of in het leermiddelencentrum aan opdrachten. Docent verwerkt de verslagen.

#### *Woensdag:*

College van 9.00-15.00 uur. Studenten krijgen hun materiaal terug met commentaar. Ze kunnen daar opheldering over vragen. Docent geeft wat aanwijzingen voor de volgende 1-1-les en de verslaggeving (+ 20 minuten).

Donderdag en vrijdag:

Studenten bereiden 1-1-les voor, beluisteren bandje van zichzelf en van een koppelpartner, schrijven hun verslag (totaal één dag). Daarnaast werken ze aan andere opdrachten.

*Soort lessen, soort leerlingen*

"Geen bijles", was het principe bij wiskunde, om verschillende redenen: de studenten zouden een verkeerd en ontmoedigend beeld van hun leraarschap kunnen krijgen als ze alleen met zwakke leerlingen in contact kwamen; en het leren van de student staat centraal, al mag de leerling er geen nadelige gevolgen van ondervinden (pag. 15).

Onze leerlingen waren dan ook meestal vrijwilligers, maar soms wees de leraar ook leerlingen aan die er volgens hem van konden profiteren: derde-klassers die zwak waren in tekstbegrip, eind-examinandi die problemen hadden met samenvatten. Ook zochten de leraren wel eens uit de vrijwilligers "mooie tegenstellingen": bijvoorbeeld een ijverige intelligente jongen die voor alles belangstelling had en een ongemotiveerde zittenblijfter. In elk geval bleek bij de 1-1-ronde iedere keer weer hoe verschillend leerlingen kunnen zijn.

De inhoud van de lessen werd meestal door de leraar bepaald. De leerlingen mochten niet achter raken bij de klas, dus moest de stof van dat lesuur worden behandeld. Dat gaf wel eens ongenoegen bij de studenten, als ze bijvoorbeeld gejakkerd hadden om alles af te krijgen en de leraar op geen stukken na zover was gekomen! Of als er in de klas een discussie over reclame zou worden gehouden.

Ook kon er door deze opzet geen sprake zijn van op elkaar aansluitende lessen, als er in de rest van de week al in de klas verder was gewerkt aan dat onderdeel. Bij de hulp aan zwakke leerlingen kon er wel continuïteit zijn, en ook als de studenten zelf met de leerling mochten uitmaken waarover de lessen zouden gaan. Dit kwam een enkele keer voor.

## 5. Evaluatie

Na afloop van de cursus 1984/1985 bleek de 1-1-opzet door de studenten positief te worden beoordeeld in hun schriftelijke en mondelinge evaluaties over de totale opleiding. Ook wij waren tevreden. Wij zagen dat de studenten over het algemeen betere verslagen over hun stageperiode schreven. We constateerden dat er meer aandacht kwam voor het leerproces van de individuele leerling en dat de theorie van het college geïllustreerd kon worden met de ervaringen uit de praktijk. Of was onze wens de vader van onze constatering? Het was immers een praktijkonderdeel dat niet al te moeilijk te organiseren bleek. In elk geval leek er reden genoeg om er mee door te gaan en we bestelden gezien de toename van het aantal studenten, nog 25 cassetterecorders.



De evaluatie door de studenten 1985 (2)

Jongstleden 13 september, was de eerste instituutperiode van de nieuwe cursus alweer voorbij. Voordat de studenten de stage ingingen, hebben we ze een vragenlijstje laten invullen over de 1-1-lessen (zie bijlage 1). We hopen daardoor wat gefundeerder conclusies te kunnen trekken over deze opzet.

Van de 39 studenten die de vragen hebben beantwoord (3) blijken er 26 tevreden (13) tot zéér tevreden (13) over de 1-1-opzet, terwijl er slechts 3 ontevreden zijn (zie bijlage 2 vraag 5). Uit de suggesties ter verbetering valt op te maken dat zes studenten de situatie met één leerling niet reëel genoeg vonden; ze vragen om een oefensituatie met (eventueel na een keer) een paar leerlingen tegelijk. Kennelijk zijn zij meer gericht op het leren omgaan met een groep en vinden ze het minder zinvol om bijvoorbeeld inzicht in het leerproces van één leerling te krijgen. Opvallend is dat vijf van de zes uit dezelfde collegegroep komen en wel uit de groep waar geen tussentijdse bijsturing heeft plaatsgevonden aan de hand van ingeleverde verslagen en bandjes.

Uit de antwoorden op de andere vragen komt tot uiting dat de leerwinst minder ligt bij "inzichten over Nederlands als schoolvak" (vraag 1) en meer bij inzichten over de beginsituatie van een leerling (vraag 2) en over "mijzelf in de omgang met een leerling" (vraag 3). Ook bij de wiskundestudenten was er al weinig leerervaring op het gebied van de stof (pag. 109 en volgend).

Het nadenken over zichzelf (vraag 4) is zowel door het beluisteren van de bandopname gestimuleerd als door het commentaar van de medestudent. In de twee groepen waar de didactici tussentijds commentaar gaven, blijkt men daarover ook redelijk positief. Zes studenten stellen ook meer contact met de leraar op prijs.

We hebben de studenten naar voorbeelden gevraagd; daartoe lieten we hen zinnestukjes aanvullen als "Ik heb bijvoorbeeld ontdekt dat ..." Theorie is bijvoorbeeld concreter geworden over ... en "Ik heb bijvoorbeeld geoefend in ...".

Op deze manier hebben we heel wat uitspraken gekregen, vooral ten aanzien van ontdekkingen (89), minder over oefenvoorbeelden (44) en nog minder over concreter geworden theorie (31).

Ontdekkingen zijn bijvoorbeeld: "Kloof universiteit-middelbare school wat betreft literatuur", "men werkt nog met verschrikkelijke schoolboeken", "gericht schrijven wordt steeds actueler behandeld", "belang van beginsituatiepeiling", "verschil in beginsituatie per leerling", "ja knikken betekent niet altijd begrijpen", "ik ben teveel aan het woord", "goed voorbereiden is belangrijk", "uitleggen wat je bedoelt is soms moeilijk"...

Geoefend hebben studenten onder andere in vragen stellen, luisteren, uitleggen, beter ingaan op wat de leerling zegt, lessen plannen, vrije attitude interview...

van (pag. 29). Om eerste cursusblok heeft steeds twee "open" lessen gekregen van de eerste student in de cursus.

Theorie is bijvoorbeeld concreter geworden ten aanzien van: gebruik van schoolboeken, lessen plannen, werkvormen, leesstrategieën, hoe een puber in elkaar zit, leerstijlen, roos van Leary, vragen stellen, faalangst...

#### *Evaluatie door de drie docenten (4)*

In een gesprek van ons drieën bleken we het erover eens te zijn dat 1-1 een boeiend onderdeel van de opleiding is. Op grond van de vragenlijst, de 1-1-rondes in de groepen en de verslagen, concluderen we dat de studenten er veel van leren. Zijn we ook tevreden over wat de studenten ervan leren?

Wat het *leren reflecteren* betreft, zijn we ervan overtuigd dat voor veel studenten drie keer te weinig is, zeker in onze afdeling waar niet alle studenten er zo voor geporteerd blijken om van het begin af aan een logboek bij te houden. Meer zekerheid over het resultaat kunnen we echter pas krijgen als we de logboeken en verslagen van de stages binnen hebben. Wel achten we het nu alledrie noodzakelijk om de verslagen na iedere 1-1-les in te laten leveren, opdat er tijdige bijsturing kan plaatsvinden. Van de groep waarin dat nog niet gebeurde bleken een aantal verslagen beneden de maat.

Misschien dat het toch ook mogelijk is de volgende keer met sommige koppels eens een gesprek te hebben. Met name als we vermoeden dat ze elkaars lessen niet of nauwelijks nabespreken, of de bandjes van elkaar niet beluisteren. We denken ook dat een gesprek nuttig had kunnen zijn voor studenten die nu zeggen er niet veel van geleerd te hebben, omdat ze "na één keer wel een beeld hadden van de leerling" of "omdat alles naar wens verliep". Een verduidelijking van de beoogde doelen van 1-1 was dan zeker gewenst geweest.

Ook willen we de leraren vragen om tenminste eenmaal een gesprek met de studenten te hebben over hun leerling en de stof.

Tenslotte zijn we er zeer tevreden over dat de studenten door deze opzet eraan gewend raken zichzelf op de band te horen. De cassetterecorder is een uitstekende draagbare feedback-gever die ook in de klas zijn diensten kan bewijzen. We zouden willen bereiken dat al onze studenten later als leraar hun lessen zo nu en dan eens op de band opnemen, daarom geven we de recorders ook mee voor de s.p.-periode en laten we ieder een les op de band inleveren bij het verslag halverwege het schoolpracticum.

*Drie keer* vinden we dus niet genoeg om de studenten te leren reflecteren; wel om andere doelen te bereiken. Als het er alleen om zou gaan dat de studenten allerlei ontdekkingen in de praktijk deden, waardoor ze inzicht kregen in veel aspecten van het vak van leraar (de stof, de leerling, zichzelf) dan levert drie keer al een aardige oogst.



Ook blijkt driemaal vaak wel genoeg om de studenten met gunstig resultaat iets aan hun lesgeven te laten verbeteren. Twee voorbeelden daarvan: de eerste keer heeft een koppel veel te weinig stof voor een lesuur, de tweede keer veel te veel, de derde keer net genoeg; een andere lesgever is de eerste keer vrijwel voortdurend zelf aan het woord, de tweede keer krijgt de leerling wel erg veel ruimte en de derde keer is er een evenwichtige interactie. Voor een eigen leerproces in deze toch veilige situatie mogen het volgens ons dan ook niet minder dan drie lessen zijn, wel meer.

Meer lessen zouden het moeten zijn om de student een reëler inzicht te geven in zijn aandeel in het leren van de leerling. Drie keer is meestal niet genoeg om de leerling echt wat te leren en daarvan de resultaten ook te signaleren. Dat is jammer. Of de leerlingen van deze lessen veel hebben opgestoken en of dat ook zal beklijven, konden de studenten nu vaak alleen opmaken uit hun beweringen daarover. En tja, hoe betrouwbaar is een positieve uitspraak tegen die vriendelijke student die zo zijn best voor jou alleen heeft zitten doen?

De opzet waarbij de lessen *gelijktijdig met die van de klas* worden gegeven heeft wat dat betreft ook nadelen. Sommige studenten gaven daardoor iedere keer les over een ander onderdeel, of de continuïteit werd telkens onderbroken doordat de klas in de rest van de week alweer verder was gekomen met de stof. Ook dan was het dus niet mogelijk vast te stellen wat de leerling nu van de 1-1-lessen had geleerd.

Het gunstigst lag dit voor de studenten die een zwakke leerling hadden gekregen om bij te spijkeren, of die de drie uur naar eigen verkiezing mochten invullen.

Moeten we dan toch de volgende keer proberen leerlingen in hun eigen tijd te laten deelnemen aan de 1-1? Zolang het toch maar drie lessen betreft heeft dat niet veel zin en we zien nauwelijks de mogelijkheid om er in het huidige cursusmodel meer lessen van te maken. Wel in de "tweemaands".

Wat de *pendel theorie-praktijk* betreft: we hebben de indruk dat die toch onvoldoende heeft opgeleverd. Dat er maar 31 voorbeelden over worden gegeven door 39 studenten vinden we enigszins teleurstellend. Omdat we vermoeden dat de oorzaak ligt in de wijze waarop wij in de collegegroep met de ervaringen van de studenten zijn omgegaan, willen we proberen daar volgende keer meer aandacht aan te besteden.

Ik pak het proefschrift van Jaap Vedder er weer eens bij en mij treft de uitspraak dat aanstaande leraren meer en meer zelf verantwoordelijk dienen te worden voor hun eigen leren en dat ze een zekere vrijheid moeten hebben ten aanzien van hun eigen leerproces (pag. 29). Ons eerste cursusblok heeft steeds meer het karakter gekregen van, zoals een student het opmerkte, "een stoomcur-

sus om ons voor te bereiden op het front". En ik herinner me nu weer hoe bij de MO-opleiding in de afgelopen drie jaar dat ik daar didactiek gaf, juist vanaf het ogenblik dat de studenten hun mini-s.p. hadden gedaan, mijn lessen alleen nog maar in dienst stonden van de ervaringen en de problemen die zich daarbij hadden voorgedaan.

We constateren dat de 1-1 in onze instituutperiode nog een corpus alienum is: we verzuimden om ons programma er meer op te laten aansluiten, het staat er nog enigszins los van. Om het te incorporeren zullen we de studenten meer de gelegenheid moeten geven hun ervaringen te structureren en te vergelijken met opvattingen van anderen. Of zoals Vedder het verwoordt op pag. 44: "Onze visie is dat studenten in de opleiding veel zelf moeten doen, zelf keuzes maken, zelfstandig kennis verwerven, zelf-evalueren, zelf-beoordelen. De begeleider schept voorwaarden voor een goed leerproces en is verder dienstverlenend. Het gevaar bij het structureren van ervaringen is dat een begeleider structureert op zijn eigen wijze. Daardoor is de kans op vervreemding tussen de ervaringen van studenten en wat door de begeleiders met die ervaringen gedaan wordt niet denkbeeldig".

## 6. Conclusie

Het proefschrift van Jaap Vedder bevat een beschrijving van het onderdeel 1-1 en de evaluatie daarvan. Daaruit zijn veel praktijksuggesties te halen over het opzetten en uitvoeren van dit onderdeel. Maar het boek bevat meer en pas nu we zelf met 1-1 ervaring hebben opgedaan beseffen we dat dat "méér" zeer essentieel is: de gehele opzet van het onderwijs bij de afdeling Wiskunde wordt erin beschreven, de visie die daaraan ten grondslag ligt en de wijze van begeleiden die ervoor nodig is. Onze ervaring is dat het onderdeel 1-1 beslist door alle leraarsopleidingen in één of andere vorm kan worden overgenomen en dan zeker positief zal worden beoordeeld door studenten en docenten. Wil men er echter een meer dan oppervlakkig succes mee behalen dan dient men er rekening mee te houden dat het opleidingsprogramma er wel eens bij aangepast zal moeten worden.

Wat dat betreft lijken onze ervaringen wel een beetje op die met projectonderwijs: een leraar die eens een project met een klas doet omdat hij dat een leuke werkvorm vindt, kan ontdekken dat, als hij de ermee beoogde doelen ook werkelijk wil bereiken, hij daar dan ook in zijn "gewone" onderwijs naar zal moeten streven.

Utrecht, oktober 1985



1. J. Vedder, *Oriëntatie op het beroep van leraar*. Praktische vorming en reflecteren aan het begin van de lerarenopleiding. Lisse, 1984. Alle verwijzingen met alleen een paginanummer betreffen dit boek.
2. Dank aan Ineke van der Linden voor het uitwerken van de vragenlijsten.
3. Van de 50 studenten waren er een aantal nog niet klaar met de 1-1 op de laatste collegedag (ziekte van docent, leerling of henzelf); van één groep kwamen er misschien weinig ingevulde vragenlijsten binnen, omdat ze waren uitgereikt vlak voor de s.p.-periode begon.
4. Behalve ikzelf zijn dat Lex Boezeman en Wil van der Veur, die ik ook dank voor hun commentaar op dit artikel. Uiteindelijk ben ik verantwoordelijk voor de definitieve inhoud.

Groep: G 24.

AFDELING NEDERLANDS

OVER DE 1-1

zeer veel	veel	tamelijk wat	niet veel	niet(s)
1	2	3	4	5

1. De 1-1-lessen hebben bijgedragen aan mijn inzichten over Ne-  
derlands als schoolvak.

1	2	3	4	5

- Ik heb bijvoorbeeld ontdekt dat leerlingen het belangrijk vinden te weten wat ze leren en waarom ze iets leren.
- Ik heb bijvoorbeeld bevestigd gekregen dat het voor bepaalde leerlingen beter is volgens een methode te leren samenvatten.
- Theorie is bijvoorbeeld concreter geworden over leesstrategieën.
- Ik heb bijvoorbeeld geoefend in uitleggen en ontdekken wat een leerling moeilijk vindt.

2. De 1-1-lessen hebben bijgedragen aan mijn inzichten over de  
beginsituatie (wat een leerling weet, kan en wil, hoe hij het  
beste leert en wil leren) van een leerling

1	2	3	4	5

en die van andere leerlingen.

1	2	3	4	5

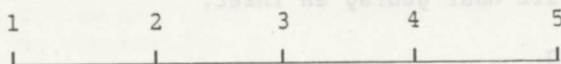
- Ik heb bijvoorbeeld ontdekt dat een leerling graag iets wil doen tijdens de les in plaats van alleen maar luisteren.



- Ik heb bijvoorbeeld bevestigd gekregen dat samenvatten nog steeds "geleerd" wordt door het te doen.

- Theorie is bijvoorbeeld concreter geworden over leerstijl en faalangst.

3. De 1-1-lessen hebben bijgedragen aan mijn inzichten over mijzelf in de omgang met een leerling.



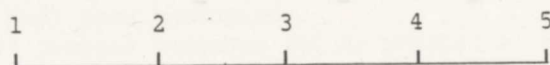
- Ik heb bijvoorbeeld ontdekt dat ik vrij veel geduld heb, niet onzeker overkom.

- Ik heb bijvoorbeeld bevestigd gekregen dat ik traag reageer, soms te makkelijk toegeef.

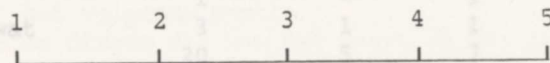
- Theorie is concreter geworden over de Roos van Leary.

- Ik heb bijvoorbeeld geoefend in sneller praten.

4. Het nadenken over mijzelf als leraar is gestimuleerd door het beluisteren van de bandjes,



door het praten met een medestudent,



door het commentaar van de didactiekdocent,



door...

5. Over de opzet van de 1-1 ben ik:

zeer tevreden/tevreden/niet tevreden en niet ontevreden/

ontevreden/zeer ontevreden\*

Suggesties ter verbetering: Er zou met de docent gesproken moeten worden over de ruimte waar de studenten met hun

6. Ik ben tevreden over het aantal (3) lessen: ja/nee  
Zo nee, hoeveel zouden het er dan moeten zijn:

- \* één omcirkelen graag.



# BIJLAGE 2: EVALUATIERESULTATEN

	totaal	G 22	G 23	G 24
Aantal studenten	50	17	17	16
Ingevuld door	39	11	16	12 (4 nog niet klaar met 1-1)

## Vraag 1

(Nederlands als schoolvak)

zéér veel	2	1	1	-
veel	5	1	1	3
tamelijk wat	10	2	4	4
niet veel	22	7	10	5
niets	-	-	-	-

## Vraag 2a

(Beginsituatie van een leerling)

zéér veel	4	1	1	2
veel	13	2	6	5
tamelijk wat	17	7	5	5
niet veel	5	1	4	-
niets	-	-	-	-

## Vraag 2b

(Beginsituatie van andere leerlingen)

zéér veel	1	-	1	-
veel	1	-	1	-
tamelijk wat	3	1	1	1
niet veel	20	5	7	8
niets	5	-	4	1

## Vraag 3

(inzichten over zichzelf)

zéér veel	2	-	1	1
veel	17	4	7	6
tamelijk wat	12	4	4	4
niet veel	4	2	2	-
niets	2	-	1	1

## Vraag 4

(door bandjes)

zéér veel	6	-	6	-
veel	18	5	5	8
tamelijk wat	8	4	2	2
niet veel	4	-	3	1
niets	3	2	-	1

	totaal	G 22	G 23	G 24
(door medestudent)				
zéér veel	6	2	3	1
veel	12	2	3	7
tamelijk wat	9	4	3	2
niet veel	8	-	6	2
niet	1	-	1	-

(door didactiekdocent)				
zéér veel	3	1	2	-
veel	12	-	5	7
tamelijk wat	8	1	4	3
niet veel	6	2	2	2
niet	6	3*	3	-

#### Vraag 5

(de 1-1-opzet)

zeer tevreden	13	3	5	5
tevreden	13	3	5	5
niet tevreden/ niet ontevreden	10	3	6	1
ontevreden	3	2	-	1
zeer ontevreden	-	-	-	-

#### Vraag 6

(aantal van 3 keer)

ja	34	10	15	2
nee	5	1	1	3
(nee = 2x minder, 3x méér)				

#### Vraag 7

Over het oordeel van de leerlingen:

De uitspraken van leerlingen waren positief op één na ("eerst wat saai").

\* In G 22 zijn de verslagen en bandjes niet door de didacticus tussentijds gelezen, beluisterd en becommentarieerd.

### Vorbereiding

Deze week had ik me degelijker voorbereid dan de vorige week en het volgende lesplan gemaakt:

- 5' Inleiding: wat gaan we doen?
- 15' Behandeling huiswerk: oefening over geslachten en naamvallen.
- 15' Uitleg van de begrippen "congruentie" en "symmetrie", met het geven van voorbeelden.
- 15' Recapitulieren: wat hebben we gedaan in de afgelopen lessen? en dan de evaluatie, waarin ik ook tegen Harrie zeg hoe ik het gevonden heb.

### Verloop van de les

Onderweg naar de school had ik me bedacht dat het misschien toch een beetje te veel van Harrie gevraagd was om, terwijl de anderen vrij hadden, met mij nogal saaie stof te behandelen. Bovendien liepen we voor op de rest van de klas, zodat daar ook geen reden lag de stof te bekijken. Toen ik Harrie voorstelde de les maar te laten vallen op de evaluatie na, reageerde hij zo gelukkig (hij omhelsde me bijna), dat ik er bijna ongelukkig van werd. Naderhand bleek dat hij er helemaal geen bezwaar tegen had het uur met me vol te kletsen. Dat hebben we gedaan, lekker buiten in het zonnetje. Dus: geen bandopname.

We zijn het gesprek begonnen met de evaluatie, waar de volgende dingen uitkwamen:

- Harrie was heel verbaasd geweest over het feit dat ik hem "zo veel gelijk gaf", zoals hij dat noemde. Dit hangt denk ik samen met het volgende punt:
- Een van de dingen die hem het meest op was gevallen, was dat ik hem niet ging vertellen hoe belangrijk het wel niet was wat hij moest leren, maar liet blijken dat ik de stof ook saai vond en het nut ervan ter discussie stelde. Hij had dit niet als storend ervaren, maar ik moest er "voor de klas" wel mee uitkijken, dacht hij.
- De gesprekken over het nut van de stof, over bijvoorbeeld de mogelijke doelen van het gebruik van stijlmiddelen, het beoordelen van fouten en meer in het algemeen over wat taal kan zeggen over iemand (dialect) etc., had hij toch wel leerzaam gevonden: je werd gedwongen na te denken en dat was toch wel goed, ook voor de motivatie.
- Leuk van de lessen vond hij het contact tussen hem en mij, de leerling en de "lesgever"; dit was hij niet gewend en het maakte dat hij minder bang was om zijn mond open te doen dan in de klas. De sfeer vond hij redelijk ontspannen, al had hij de eerste les goed gemerkt hoe nerveus ik was.



- Het tempo was niet te hoog of te laag, goed aan hem aangepast. In de klas had je vaak last van anderen, wat hij als storend ervaarde. Individueel onderwijs leek hem wel wat: je kon dan misschien in driekwart jaar doen waar je nu een heel jaar voor nodig had.
- In het begin had hij zich afgevraagd of we niet achter zouden raken, maar dat was reuze meegevallen.
- Hij zou dit wel wéér willen doen, als het hem gevraagd zou worden. Het was "eigenlijk wel jammer dat het afgelopen was".

De rest van het uur hebben we gevuld met het praten over meer persoonlijke dingen, vooral van zijn kant. Hij kwam spontaan met verhalen over zijn tijd op een mavo in Wijk bij Duurstede, waar hij het helemaal niet naar zijn zin had gehad, omdat hij er een buitenbeentje was. Harrie is geboren op de Antillen (vader bij de Marine) en hij is nooit tot de echte "Wijkers" gaan behoren. Hij spreekt bijvoorbeeld het dialect ook niet. Ik kon merken dat hij, nog maar net weg van die school, het er nog moeilijk mee had. Deze school was een verademing: groot, allerlei soorten mensen, niet uit één dorp, maar uit meerdere. Men sprak hier ook over andere dingen dan over brommers, disco en "meiden versieren". Het uur was voorbij voor ik het wist.

#### *Wat heb ik geleerd?*

Heel duidelijk zijn met deze 1-1-lessen mijn motivatieproblemen naar voren gekomen. Tot nu toe is het alleen bij een constateren gebeven, wat ik er aan moet doen weet ik nog niet precies. Ik denk dat het al heel belangrijk is te ontdekken waar je zwakke plekken zitten. Ik weet nu alvast dat je als docent te maken krijgt met stof of boeken waar je niet achter staat. Wel zie ik in dat je het gebrek aan motivatie niet op de leerlingen mag uit-leven, er niet mee te koop moet gaan lopen.

Verder heb ik, naar aanleiding van de tweede les goed het belang van een goede voorbereiding in gezien. Al was het alleen maar voor het "zekere gevoel". Wat me in het begin zo verbaasde, dat het voor Harrie moeilijk was om abstract te denken over taal, heeft me iets verteld over met welke leerproblemen je in de klas te maken kan krijgen. Heldere uitleg is van groot belang en ik denk dat ik niet altijd even duidelijk ben. Maar met een goede voorbereiding...

Ik heb het leuk gevonden weer eens in een school rond te lopen en heb het gevoel alvast te hebben kunnen "wennen" voor straks. Door het toch wel goede contact dat ik met mijn leerling heb gehad, hebben leerlingen iets minder iets om "bang van te zijn": door het persoonlijke contact merk je dat leerlingen interessante mensen zijn om mee te praten. Ik denk dat zo'n positief beeld belangrijk is voor je houding straks voor de klas. Ik heb de 1-1-lessen heel nuttig gevonden, vooral wat dat positieve beeld betreft. Ook denk ik dat je zo langzaam kunt wennen aan je "lei-



- Het is belangrijk dat de leerlingen weten dat de leerkracht ook een mens is. In de klas had je vaak last van anderen, waarvan je niet wist wat ze ervoeren. Individueel onderwijs leerde hem wel wat: je kon dan misschien in driekwart jaar doen waar je nu een heel jaar voor nodig had.
- In het begin had hij zich afgevraagd of we niet achter zouden raken, maar dat was reuze meegevallen.
- Hij zou dit wel weer willen doen, als het hem gevraagd zou worden. Het was "eigenlijk wel jammer dat het afgelopen was".

De rest van het uur hebben we gevuld met het praten over meer persoonlijke dingen, vooral van zijn kant. Hij kwam spontaan met verhalen over zijn tijd op een eiland in Wijk bij Duurstede, waar hij het helemaal niet naar zijn zin had gehad, omdat hij er een buitenbeentje was. Harris is geboren op de Antillen (vader bij de Marine) en hij is nooit tot de echte "Wijkers" gaan behoren. Hij spreekt bijvoorbeeld het dialect ook niet. Ik kon merken dat hij, nog maar net weg van die school, het er nog moeilijk mee had. Deze school was een verademing: groot, allerlei soorten mensen, niet uit één dorp, maar uit meerdere. Men sprak hier ook over andere dingen dan over brommers, disco en "eigenlijk versieren". Het uur was voorbij voor ik het wist.

Wat heb ik geleerd?

Heel duidelijk zijn met deze 1-1-lussen mijn motivatieproblemen naar voren gekomen. Tot nu toe is het alleen bij een constatering gebleven, wat ik er aan moet doen weet ik nog niet precies. Ik denk dat het al heel belangrijk is te ontdekken waar je zwakke plekken zitten. Ik weet nu alvast dat je als docent te maken krijgt met stof of boeken waar je niet achter staat. Wel zie ik in dat je het gebrek aan motivatie niet op de leerlingen mag uitleven, er niet mee te koop moet gaan lopen. Verder heb ik, naar aanleiding van de tweede les goed het belang van een goede voorbereiding in gezien. Al was het alleen maar voor het "zekere gevoel". Wat me in het begin zo verbaasde, dat het voor Harris moeilijk was om abstract te denken over taal, heeft me iets verteld over welke leerproblemen je in de klas te maken kan krijgen. Heldere uitleg is van groot belang en ik denk dat ik niet altijd even duidelijk ben. Maar met een goede voorbereiding...

Ik heb het leuk gevonden weer eens in een school rond te lopen en heb het gevoel alvast te hebben kunnen "winnen" voor straks. Door het toch wel goede contact dat ik met mijn leerling heb gehad, hebben leerlingen iets minder iets om "bang van te zijn": door het persoonlijke contact merk je dat leerlingen interessante mensen zijn om mee te praten. Ik denk dat zo'n positief beeld belangrijk is voor je houding straks voor de klas. Ik heb de 1-1-lussen heel nuttig gevonden, vooral wat dat positieve beeld betreft. Ook denk ik dat je zo langzaam kunt winnen aan je "lei-