

VOORBEREIDE OMGEVING



PRAKTIJK ONDERZOEK

Voorbereide omgeving

*I did not disciplined them, it was the carefully prepared environment.
(Montessori, 2014, p.202)*

Boudewijn de Bont & Linda Westera
Montessori Meesterschap

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Aanleiding en probleemstelling	5
Doelstelling	8
Theoretisch kader	9
Conclusie literatuurstudie	15
Onderzoekmethodiek en interventie gericht handelen	17
Conclusie en aanbevelingen	23
Literatuurlijst	28
Bijlage 1	30
Bijlage 2	33

Voorwoord

Voor u ligt de resultaten van het praktijkonderzoek voorbereide omgeving bij Kiem Montessori. Dit onderzoek is geschreven door Boudewijn de Bont en Linda Westera voor de Montessori Meesterschap van de MSA te Amsterdam. Dit onderzoek heeft ons veel nieuwe inzichten opgeleverd en heeft ons geholpen te verdiepen in het Montessorionderwijs.

Wij, Boudewijn de Bont en Linda Westera, zijn al 4 en 6 jaar werkzaam op Kiem Montessori. Boudewijn kwam net na de oprichting van Kiem als docent Nederlands en Linda is als docent Lichamelijke Opvoeding vanaf de start van Kiem betrokken geweest bij het pionieren. Twee docenten met hele andere uitgangspunten en achtergronden. Boudewijn als expert in het klaslokaal, die een duidelijk beeld heeft van wat de leerlingen cognitief beheersen. Linda heeft als expert in de gymzaal een ander beeld van de sociale vaardigheden van de leerlingen. Vanuit die invalshoek heeft zij zicht op de samenwerking in het bewegend onderwijs en de sociale ontwikkeling van de leerling.

Wij willen met dit praktijkonderzoek het team van Kiem Montessori op sleeptouw nemen en misschien wel een idee pitchen naar de andere MSA-scholen. Dit doen we door de literatuur in te duiken om de uitgangspunten van Maria Montessori te zoeken op het gebied van samen leren, groepsdynamica in het middelbaar onderwijs en de voorbereide omgeving. We gaan de kennis van Maria Montessori naast de hedendaagse literatuur leggen en kijken wat past bij het huidige voortgezet Montessorionderwijs.

Bij de totstandkoming van het onderzoek hebben we even de tijd nodig gehad om tot een doelstelling te komen. We hadden een redelijk specifiek onderwerp in gedacht, namelijk samen (werkend) leren. Na verschillende overleggen met Koen Schaap, Jessy de la Faille en elkaar, is het ons gelukt om de probleem- en doelstelling concreter te formuleren. We gaan terug naar de basis met de voorbereide omgeving. Hiermee spelen wij in op de behoefte van de schoolleiding en het docententeam.

Wij willen onze deelschoolleider, Umit, bedanken voor de ruimte en vrijheid die hij ons gegeven heeft in het onderwerp van ons onderzoek. Hij heeft zichtbaar gemaakt waar de leerbehoefte van het team ligt. Daarnaast willen wij Eddy bedanken voor het delen van zijn kennis en inzicht als Montessori Meester maar tevens ook als Kiem-docent.

Uiteraard zijn wij ook dankbaar voor de bijdrage van het Kiem-team. Door hun nieuwsgierigheid en open houding hebben wij ons onderzoek kunnen doen. Dit draagt bij aan de fijne schoolcultuur die wij met elkaar maken en hebben.

Als laatste willen wij de leermeesters bedanken. Ten eerste willen wij onze begeleider, Koen, bedanken voor het bevragen tijdens het proces, het delen van zijn observaties en de feedbackgesprekken. Daarnaast willen wij Jessy bedanken voor haar open blik in onze zoektocht naar de probleem- en doelstelling van ons onderzoek. Rogier willen wij bedanken voor het helpen bij het vinden van de juiste literatuur en gerichte zoekacties. Manja bedanken wij voor al haar Montessorikennis, de literatuur over ROARING en haar inspiratie voor goed onderwijs. Tevens willen wij Karin bedanken hoe zij de studenten en meesters faciliteert tijdens de wekelijkse bijeenkomsten. Dank aan jullie allen.

Samenvatting

De eerste jaren van Kiem Montessori zijn voorbij. We gaan van de pioniersfase naar het bouwen van een stevig fundament. Na de pandemie was het sociaal onveilig in school. Dit heeft ons doen besluiten om dit schooljaar een aantal wijzingen door te voeren; een ander lesrooster, Kiem-uur, een bovenbouwlocatie en het werken in stamgroepen (vaste groepjes van 3-5 leerlingen). Het idee van stamgroepen zou in de eerste plaats (sociale) onrust wegnemen, doordat de leerlingen een vaste structuur ervaren in het lokaal. Daaropvolgend wilden wij de samenwerking tussen de leerlingen vergroten. Dit zou niet alleen de sociale veiligheid in school verbeteren, maar de leerlingen ook vaardigheden leren die ze in elke fase van hun leven nog kunnen gebruiken en inzetten. Om die reden zijn wij onderzoek gaan doen naar de voorbereide omgeving. Met als doel om aan de hand van literatuuronderzoek en een enquête onder de docenten, het docententeam een overzicht te geven van criteria voor het inrichten van een Montessoriaanse voorbereide omgeving. Op grond hiervan willen wij een aanbeveling doen aan het docententeam en de schoolleiding.

Naar aanleiding van de literatuurstudie zijn er meerdere conclusies te trekken. Tot dusver kan worden vastgesteld dat voor Maria Montessori de voorbereide omgeving moet worden toegespitst op de leerbehoefte van het kind. De voorbereide omgeving is fluïde en kan door zowel de leerling als de docent worden aangepast ten behoeve van het leren. Daarbij dient het materiaal de leerlingen te stimuleren in spontane acties, maar dient een lokaal ook geen bombardement aan visuele prikkels op te leveren. Om leerlingen te helpen zich voort te bewegen in deze voorbereide omgeving is er actieve discipline nodig: de leerling moet weten wanneer en op welke wijze er bewogen mag worden. De docent heeft hierbij een cruciale rol om deze actieve discipline voor te leven. Wat de docent daarbij kan helpen is het concept van ROARING. Dit omvat verschillende onderdelen die samen zorgen voor een goed Montessoriaans klassenmanagement.

Bij de interventie is een enquête onder het docententeam afgenomen over de voorbereide omgeving. De vragenlijst is opgesteld met drie thema's: het gebruik van de stamgroepen, de klassenopstelling en de voorbereide omgeving. De docenten zijn gemixt tevreden over het werken met stamgroepen; de ene docent heeft veel baat bij de duidelijke routine in de klas en de ander wil meer vrijheid in het samenstellen van de groepen en/of klassenopstelling. De meerderheid van het team vindt dat het werken in stamgroepen de sociale veiligheid heeft verbeterd. Uit de enquête blijkt dat het merendeel werkt in een stamgroep klassenopstelling. Er zijn drie collega's - waaronder twee Montessori Meesters - die werken met een gemixte opstelling en die hierin ook wisselingen maken. Wat de docenten aangeven nodig te hebben om te kunnen ontwikkelen in een goede voorbereide omgeving is extra tijd en een vast lokaal. Dit is een duidelijk signaal dat wij aan de hand van dit praktijkonderzoek met onze schoolleiding kunnen bespreken. Deze enquête heeft ons vooral veel inzicht gegeven in waar we nu als Kiem-team staan en op welke gebieden we nog verder kunnen ontwikkelen, op zowel organisatieniveau als op docentniveau.

Bij het delen van de opbrengst uit ons praktijkonderzoek doen wij ook een aantal aanbevelingen aan onze schoolleiding en het docententeam. Daarvan zijn er een aantal zeer praktisch van aard: we bevelen aan om (zover als organisatorisch haalbaar is) docenten een eigen lokaal toe te wijzen, wisselingen tussen de twee locaties te beperken en in de roosters tijd te maken, zodat docenten hun omgeving kunnen voorbereiden.

Daarbij willen we op structurele basis de voorbereide omgeving onder de aandacht brengen tijdens vergaderingen, studiedagen en intervisiesessies. Door het concept *ROARING* te introduceren willen we stimuleren om dezelfde taal te gaan spreken op het gebied van klassenmanagement. Tot slot willen we iedere docent helpen om te ontwikkelen in de voorbereide omgeving op een onderdeel dat aansluit bij zijn/haar persoonlijke ontwikkeling als docent.

Aanleiding en probleemstelling

Kiem Montessori is de vijfde MSA-school. Kiem Montessori is onder de vleugels van het Metis Montessori Lyceum ontstaan. Waar de andere MSA-scholen gericht zijn op cultuur, kunst en ICT, is Kiem Montessori een school die sport als belangrijkste pijler heeft. Kiem Montessori is ontwikkeld door te kijken naar inzichten in de neuropsychologie die duidelijk maken hoe de verschillen in hersenontwikkeling en de werking van hormonen bij kinderen een rol spelen bij de ontwikkeling van vaardigheden, van beleving en psychologisch functioneren en van hun gedrag. Daarnaast betreft de neuropsychologie de invloed van de psychosociale situatie thuis en op school. Geen kind ontwikkelt zich hetzelfde en de rijping en de ontwikkeling van de hersenen is hierin een belangrijk gegeven (KIEMM, 2021).

Tijdens de ontwikkelfase van Kiem Montessori zijn de belangrijkste elementen uit de neuropsychologie (breinleren), hoe leren jongens anders dan meisjes, bewegend- en ondernemend onderwijs en de pijlers uit het Montessorionderwijs samengevoegd met de mavo-afdeling van het Metis Montessori Lyceum. Dit samen maakt Kiem Montessori. *Kiem staat voor het geven van succesvol voortgezet onderwijs aan jongeren van 12-17 jaar waarbij oriëntatie op eigen kunnen, op autonomie, op een vervolgopleiding en op de arbeidsmarkt centraal staan. Dat doen wij door rekening te houden met de biologische, sociale en emotionele ontwikkeling van onze leerlingen. Leerlingen gaan altijd van school met een diploma en zijn zelfstandig denkende mensen die hun weg en werk kunnen vinden in de maatschappij. Leerlingen hebben al ervaring met ondernemen, met het opzetten van en werken aan projecten, met samenwerken en uitvoeren (Metis - KIEM schoolontwerp, 2017).*

Na de oprichting in het schooljaar 2017-2018 van Kiem Montessori zijn de pioniersjaren voorbij. We gaan over van de pioniersfase naar het bouwen van een stevig fundament. De eerste lichter Kiemers zijn geslaagd en nu zijn we op een punt aangekomen waar we kwaliteit willen borgen. Kiem Montessori staat voor bewegend, actief en ondernemend onderwijs met oog voor de ontwikkeling van het kind, waar hij of zij nu staat. In de eerste jaren van Kiem zijn er veel ontwikkelingen geweest wat betreft vernieuwend onderwijs of ter verbetering van het huidige onderwijs. Om de kwaliteit van ons onderwijs te borgen zullen er ook keuzes gemaakt moeten worden. We gaan onze school weer eens kritisch onder de loep nemen zoals we dat in de ontwikkelfase gedaan hebben. Waar lopen we tegen aan? Zijn er opvallendheden waar we nu iets aan kunnen doen? De drukte en sociale onrust binnen de school vielen daarbij op. Dit kwam terug in de observaties van de docenten, de groepsdynamica en de resultaten van de schoolenquête ("Tevredenheid leerlingen Kiem Montessori", 2021).

Afgelopen schooljaar, augustus 2021, zaten wij met 9 klassen (circa 190 leerlingen) in het (basis)schoolgebouw aan de Tweede Oosterparkstraat (Amsterdam-Oost). Onder leiding was leverde dit geen problemen op, maar de leswisselingen en pauzes werden als erg druk ervaren. Er waren veel fysieke en sociale confrontaties en er was te weinig ruimte om je rustig terug te trekken. Dit mondde uit in schorsingen, time-outs, veel groeps gesprekken, boze oudergesprekken en een onveilige en onprettige (werk)sfeer in school. Tevens hebben de afgelopen twee jaar met de Covid-19-pandemie ook niet in ons voordeel gewerkt.

Hoe ziet dit eruit in cijfers? In het schooljaar 20-21 zijn er elf schorsingen geweest, in het schooljaar 21-22 waren het dertien schorsingen en in het huidige schooljaar 22-23 zijn er tot aan de kerstvakantie drie schorsingen geweest.

Uit de enquête van Kwaliteit scholen (schooljaar 21-22) kwam naar voren dat leerlingen zich niet altijd prettig voelen op school (“Tevredenheid leerlingen Kiem Montessori”, 2021). We scoren op de volgende onderdelen, met betrekking tot sociale veiligheid, onder de benchmark:

- Ben je tevreden over de sfeer op je school? (-0.49)
- Ben je afgelopen 3 maanden gepest op school? (-0.84)
- Hebben leerlingen van je school je de afgelopen 3 maanden expres lichamelijk pijn gedaan? (-0.79)
- Hebben leerlingen van je school je de afgelopen 3 maanden gediscrimineerd? (-0.85)
- Mijn klasgenoten zijn voorzichtig met de spullen van een ander (-1.62)
- Ik ben de afgelopen maanden op school bestolen (-0.77)
- De afgelopen maanden zijn er spullen van mij vernield door leerlingen van de school (-1,5)

Dit heeft het ons doen besluiten om dit schooljaar (2022-2023) een aantal wijzigingen door te voeren, zoals: een ander lesrooster en een bandbreed Kiem-uur voor ondersteuning, verbreding en excellentie. De bovenbouwleerlingen zijn gevestigd in een tweede gebouw en we zijn gaan werken met stamgroepen. Stamgroepen zijn groepjes van 3 tot 5 leerlingen, die kunnen overleggen, samenwerken en elkaar kunnen helpen. Dit laatste zullen wij verder toelichten. Na een analyse van de negatieve onderdelen uit de schoolenquête zijn wij in de teamvergaderingen gaan kijken naar korte en lange termijnoplossingen om de sociale onrust tegen te gaan. Er was namelijk sprake van een sociale onveiligheid waardoor de leerlingen niet tot leren kwamen. Het idee van stamgroepen zou in de eerste plaats (sociale) onrust wegnemen, doordat de leerlingen een vaste structuur ervaren in het lokaal. Dit sluit aan bij de Montessoritheorie over het creëren van vaste routines en duidelijk kaders waarbinnen de leerlingen kunnen werken (Montessori, 1966). De docenten nemen bij het maken van stamgroepen de regie in de samenstelling i.c.m. het afnemen van sociogram, eigen observaties en de bevindingen uit de leerlingbespreking. Ten tweede willen wij de samenwerking tussen de leerlingen vergroten. Door samen te werken leer je elkaar beter kennen, het samenwerken wordt in de klas georganiseerd en gedirigeerd door de docent, ze oefenen met sociale vaardigheden en leren elkaar aan te spreken op hun gedrag. Montessori (2020) observeerde dit al in het *Huis van de kinderen*. De kinderen leren alles zelf te doen, binnen de perken van hun vermogens en in de daarvoor geschikte omgeving. De relaties met andere kinderen, die in dezelfde omgeving werken, leidden helemaal niet tot botsingen of onderlinge wedijver. Integendeel, zij leiden dikwijls tot samenwerking. De voortdurende inspanning en ervaring in het samenleven is uiterst belangrijk. Zij bevordert een ontwikkeling naar twee kanten: de ontwikkeling van het individu en die van de sociale verhouding (Montessori, 2020). Dit zou niet alleen de sociale veiligheid in school verbeteren, maar de leerlingen leren ook vaardigheden die ze in elke fase van hun leven nog kunnen gebruiken en inzetten. De Montessoritheorie en de wetenschap laat zien dat leerlingen beter leren wanneer ze de oefenstof zelf moeten uitleggen (Hattie & Yates, 2013; Lillard & Claremont, 2017; Montessori, 1966).

In de teamvergadering is meerdere malen gesproken over het doel van de stamgroepen en hoe ze samengesteld kunnen worden. Waar we op vastlopen, of nog geen besluit over genomen hebben, is hoe we de stamgroepen gaan inzetten tijdens de les. Er is wel besproken om verschillende rollen aan

de leerlingen in de stamgroepen geven. Dit is gebaseerd op het stamgroepen-model van het Metis Montessori Lyceum. Daarbij zouden leerlingen een rol kunnen krijgen van voorzitter, tijdbewaker, materiaalbeheerder en notulist. Dit model is door collega's die op het Metis werkzaam zijn geweest wel toegelicht, maar niet geïmplementeerd. Omdat er een aantal docenten van Metis nu op Kiemm werkzaam zijn, werd dit (klakkeloos) overgenomen.

De stamgroepen zijn onderhand ingevoerd en het lijkt op het gebied van sociale veiligheid een gewenst effect te hebben; er zijn minder schorsingen, docenten ervaren minder weerstand in de klas en de leerlingen raken gewend aan de routine van de stamgroepen. De invulling van de rollen en het stimuleren van de samenwerking binnen het stamgroepje blijft echter tot nu toe onduidelijk. Hierdoor blijft er een mooie kans onbenut om met behulp van de stamgroepen tot samen leren te komen. Wel komt uit de teamvergadering naar voren dat iedereen belang hecht aan een betere samenwerking. Er is dus behoefte om in te spelen op samenwerken, echter wordt er momenteel niet door iemand uit het team - die beschikt over de juiste vakkennis - het voortouw genomen.

In kaart brengen

Het is van belang om goed in kaart te brengen hoe onze school ervoor staat op het gebied van samen leren en de voorbereide omgeving. Het valt ons op dat er grote verschillen zitten tussen de onderbouw en de bovenbouw wanneer het aankomt op samenwerken en klassenopstellingen. In de onderbouw wordt er veel ingezet op projecten waarbij de leerlingen moeten samenwerken, terwijl in de bovenbouw veel meer individuele opdrachten worden gegeven. Dit blijkt uit de observaties van lokaalopstellingen. Op de TOS (onderbouw Kiemm) staan bijna alle lokalen in groepsopstellingen, zoals stamgroepen; terwijl op de DOS (bovenbouw Kiemm) veel wordt gewerkt met de busopstelling.

Naar aanleiding van de introductie van de stamgroepen en onze observatie over het verschil in samen leren tussen de onder- en de bovenbouw, zien wij mogelijkheden in het ontwikkelen van een lijst met criteria voor het inrichten van een Montessoriaanse omgeving. We zien dat er veel belang wordt gehecht aan samen leren, maar dat niet iedereen weet welke vormen van samen leren functioneel en effectief kunnen zijn voor hun lesdoel en welke vormen van samenwerken past bij de ontwikkelfase van de leerling.

Opbouw

Wij kiezen ervoor om het samen leren, werken in stamgroepen, samenwerken en klassenopstellingen niet apart te onderzoeken maar naar het grotere geheel kijken: naar dat wat een montessorileraar nodig heeft om de voorbereide leeromgeving in het klaslokaal in te richten. Na een verdieping te hebben gemaakt in onze onderzoeksvraag, werd ons duidelijk dat stamgroepen wel bevorderlijk zijn voor de sociale veiligheid, maar niet past binnen Montessorionderwijs. Onze vooronderstelling is dat een goede voorbereide omgeving in de basis de sociale veiligheid verbetert. Daarom willen wij het docententeam van onbewust-(on)bekwaam naar bewust-(on)bekwaam brengen en ervoor zorgen dat iedereen iets uit dit praktijkonderzoek kan halen om in de eigen lespraktijk te oefenen. Wij denken dat wij hiermee inspringen op de behoefte van de docent, leerling en schoolontwikkeling binnen Kiemm.

Wij gaan de literatuur in duiken om de uitgangspunten van Maria Montessori te zoeken op het gebied van samen leren, groepsprocessen, peerfeedback, zone van naaste ontwikkeling en de voorbereide leeromgeving. We gaan de kennis van Maria Montessori naast de hedendaagse literatuur leggen en

kijken wat past bij het huidige voortgezet Montessorionderwijs en dan met name dat wat past bij Kiemm.

We behandelen twee onderdelen van de voorbereide omgeving ten behoeve van de gedifferentieerde aanbevelingen die we aan het docententeam willen geven, namelijk: de fysieke voorbereide omgeving en de montessoridocent als onderdeel van de voorbereide omgeving.

Doelstelling

Het doel van ons praktijkonderzoek is aan de hand van literatuuronderzoek en een enquête onder de docenten, het docententeam een overzicht geven van criteria voor het inrichten van een Montessoriaanse voorbereide omgeving. Op grond hiervan willen wij een aanbeveling doen aan het docententeam en de schoolleiding.

Theoretisch kader

De voorbereide omgeving

Er is voor 2000 lire aan materiaal gekocht; nog 2000 lire werd aan mevrouw Montessori gegeven, met slechts weinig lessen een kern van opvoedkundigen vormde. [...] Terwijl een gemeentesectie van de kleuterschool tot wel 75 leerlingen bevat, vereist de Montessori-methode kleine klassen van 40 leerlingen in theorie, maar in werkelijkheid maar 20 of 25! En dat is nog niet alles, want deze methode vereist het dubbele aantal lokalen, speciale meubels, kleden, gelakte tafels, banken, etc.

(De Stefano, 2015, p. 201)

Dit citaat is afkomstig uit de notulen van een gemeenteraadsvergadering in het Rome van 1913. In deze vergadering werd er hevig gediscussieerd over de kosten en de eisen die bij een Kinderhuis van Maria Montessori zouden komen kijken. Behalve de weerstand die voelbaar is bij Romeinse stadsbestuurders, komt hierin duidelijk Montessori haar onderwijsvisie naar voren: weinig (klassikale) les, opvoedkundigen in plaats van onderwijzeressen, kleinere klassen en specifieke materialen.

De omgeving waarin kinderen tot leren komen, was dus vanaf het eerste uur van het grootste belang voor Montessori. Ook vandaag de dag wordt binnen het Montessorionderwijs veel waarde gehecht aan de voorbereide omgeving. De Nederlandse Montessori Vereniging geeft als definitie van deze omgeving dat het in algemene zin de plek is waar kinderen zich dagelijks bevinden, waar ze voortdurend in wisselwerking zijn met hun omgeving en waar ze zich ontwikkelen (2019). Dit hoeft zich dus niet te beperken tot het klaslokaal of zelfs de school, maar reikt tot elke plek waar je als leraar het doel hebt om kinderen tot leren te laten komen.

In dit theoretisch kader zal dieper worden ingegaan op het Montessori-idee van de voorbereide omgeving. Er is bewust voor gekozen om binnen het concept van de voorbereide omgeving in te gaan op twee specifieke onderdelen: de fysieke voorbereide omgeving en de rol van montessorileraar als onderdeel van de voorbereide omgeving. Onder de fysieke voorbereide omgeving valt al het materiaal, de aankleding en inrichting van het lokaal. Onder de rol van de montessorileraar als onderdeel van de voorbereide omgeving verstaan wat de leraar in het handelen kan doen om de leeromgeving vorm te geven, zoals persoonlijk ontvangst bij de deur, de leraar die naar de leerlingen toe gaat en niet andersom en het lokaal en materiaal klaar is voordat de leerlingen binnen komen.

Deze twee onderdelen van de voorbereide omgeving hebben directe betrekking tot de leerling binnen de muren van het klaslokaal en door ze apart te benoemen kan er op een gelaagde manier een aanbeveling worden gedaan aan de docenten. Dit heeft als voordeel dat er differentiatie kan plaatsvinden: onervaren of nieuwe docenten zouden zich kunnen focussen op de inrichting van hun lokaal en meer ervaren docenten zouden zich meer kunnen richten op hun rol als docent als onderdeel van de voorbereide omgeving.

Aan de hand van primaire en secundaire Montessoribronnen zal het concept van de voorbereide omgeving zoals het Montessori voor ogen stond verder uitgediept worden en vervolgens worden gestaafd in de huidige wetenschappelijke literatuur. Op deze manier wordt er een brug geslagen tussen

een Romeinse gemeenteraadsvergadering uit 1913 en het hedendaagse onderwijsbegrip van de voorbereide omgeving.

Montessorivisie op de voorbereide omgeving

I did not disciplined them, it was the carefully prepared environment.

(Montessori, 2014, p.202)

Montessori hechtte grote waarde aan de wijze waarop de lokalen in haar Kinderhuizen werden vormgegeven. (De Stefano, 2015, p.201). Er dient bij vermeld te worden dat zij deze inrichting in haar werk alleen benoemt voor de kinderen van de basisschoolleeftijd. Ondanks dat zij voor de jongvolwassenen geen expliciete uitspraken heeft gedaan voor de voorbereide omgeving, zijn er sterke basisprincipes waarvan waarschijnlijk kan worden geacht dat Montessori deze ook voor de middelbare school zou hanteren.

Er zijn wel impliciete aannames die we kunnen maken over de voorbereide omgeving naar aanleiding van *Het "Landkind"*, waarin Montessori aanbevelingen doet voor de opvoeding van "de rijpere jeugd" (Montessori, 2020, 231-250). In dit hoofdstuk doet Maria de aanbeveling om leerlingen op een boerderij, in een winkel of in een hotel te laten werken om hen zo op een praktische wijze kennis te laten opdoen in het meedraaien met de maatschappij. Alle drie deze werkplekken vereisen een goede voorbereide omgeving om ze draaiende te houden, want wanneer er iemand verzaakt in de voorbereide omgeving, zoals het planten van mais, dan kan er uiteindelijk ook niet geoogst worden. Montessori benoemt dus niet expliciet de voorbereide omgeving, maar hieruit blijkt dat zij ook voor adolescenten een goede voorbereide omgeving als essentieel beschouwt in het leerproces.

De fysieke voorbereide omgeving

Het begrip van de fysieke voorbereide omgeving wordt niet door Montessori als dusdanig benoemd, maar wordt hier geïntroduceerd als onderdeel van de algehele voorbereide omgeving. Onder de fysieke voorbereide omgeving worden alle objecten en materialen bedoeld die zich in het klaslokaal bevinden. Hierover heeft Montessori uitgebreide omschrijvingen gemaakt voor de leerlingen van de basisschoolleeftijd.

Om te beginnen gaat Montessori haar werk *De Methode* (2019) uitgebreid in op het belang van de omgeving. Zij stelt hierover:

Het opvoedkundig werk wordt verdeeld tussen de Montessorileraar en de omgeving. [...] Dat wil zeggen dat behalve de Montessorileraar er een hoeveelheid voorwerpen is, het ontwikkelingsmateriaal, dat met haar samenwerkt om het kind op te voeden.

(Montessori, 2016, p.197)

Uit dit citaat blijkt niet alleen dat Montessori de omgeving wil inzetten als onderdeel van het leerproces van het kind, maar ook haar gedachtegang over de rol van de Montessorileraar daarin. De Montessorileraar is namelijk niet het middelpunt, dat is het kind. Het materiaal is hierin ook geen

attribuut om zijn kennis over te dragen aan het kind, het materiaal is het hulpmiddel van het kind om ermee zijn of haar belangstelling te testen voor een bepaald onderwerp. Het is de rol van de leraar om aan de hand van observaties het materiaal aan de juiste kinderen aan te kunnen bieden. Montessori noemt de leraar dan ook wel “de verbindende schakel” tussen het materiaal en het kind (Montessori, 2016, p.198).

Binnen het hedendaagse middelbaar Montessorionderwijs wordt er voortgeborduurd op deze visie over Montessorimateriaal. De Vereniging Montessori Onderwijs geeft daarvan de volgende definitie: “Montessorimateriaal kan beschreven worden als het geheel van leerinhoud en ontwikkelingsmaterialen (vastgelegde instructiewijzen, werkwijzen en evaluatiewijzen) die passen binnen het Montessorionderwijs (2012, p.2).” Dat betekent dat al het Montessorimateriaal ontworpen moet zijn met een duidelijk didactisch doel voor ogen en het moet de leerling in staat stellen om er zelfstandig mee aan het werk te kunnen gaan en zelf het werk te kunnen nakijken en evalueren. De voorbereide omgeving is passend bij de ontwikkelingsfase zodat de leerlingen activiteiten oefent zowel met de actuele ontwikkeling als met de zone van naaste ontwikkeling. Hierbij kan de leerling het nog niet zelfstandig maar met (sociale) ondersteuning het wel kan uitvoeren (Vygotsky & Vygotskii, 1980).

Naast de didactische doelen van het Montessorimateriaal, is het ook van belang dat er bij het vormgeven van het materiaal rekening is gehouden met de esthetiek. Dit is wat Montessori *de stem der dingen* noemt: “De glans, de kleuren, de schoonheid van vrolijk versierde voorwerpen zijn als lokkende stemmen waarmee zij de aandacht van het kind aantrekken en hem tot actie aanzetten (2016, p.113).” Het materiaal moet dus ook mooi zijn, waardoor de leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken om ermee aan de slag te gaan.

Een logische valkuil hierbij is om te veel materiaal in een klaslokaal op te nemen, daar was Montessori sterk op tegen. Angeline Stoll Lillard maakt daarover een treffende observatie in een regulier klaslokaal:

The walls are often full of posters, drawings, and charts, which in many classrooms appear to be placed haphazardly wherever there was room. Extra materials and equipment are piled in corners or on shelves. Children’s classrooms have been described as places of “visual bombardment”.

(2017, p.315)

Op deze manier zijn materialen afleidend en gaan ze juist ten koste van het leerproces van de leerlingen. Uit een experiment bleek dat kinderen bijna de helft minder leerden (18% om 33%) wanneer ze in een klaslokaal verkeerden met veel muurdecoraties zonder dat dit direct bijdroeg aan het leerdoel van de opdracht (Lillard, 2017, p.332). Het is van belang dat het lokaal niet te saai is ingericht, maar ook niet te overdreven en uitbundig. Lillard stelt dat de materialen aan de muur prikkelend moeten zijn, maar wel op een ordelijke wijze om zo een *visual bombardment* te voorkomen (2017, p.332). Wanneer materialen langere tijd niet gebruikt worden, dienen ze ook te worden opgeruimd om de orde in het lokaal te handhaven. Daarnaast zorgt het regelmatig vervangen van Montessorimateriaal voor nieuwigheid waardoor het tienerbrein de informatie beter kan onthouden (Jolles, 2017, p.50).

Naast het visuele en esthetische vlak richtte Montessori haar klaslokaal dusdanig in dat deze kon beantwoorden aan de behoefte van het kind en dat alles daarin was aangepast in de juiste verhouding tot het kind (Montessori, 2016, p.69). Voor Montessori betekende dit dat het ontwikkelingsmateriaal qua formaat was aangepast op de grote van de kinderen en dat zij zelfstandig deze ontwikkelingsmaterialen konden pakken en weer terug konden zetten. In het voortgezet onderwijs zou dit dus een uitwerking kunnen hebben door bijvoorbeeld rekening te houden met de hoogte waarop je Montessorimateriaal aanbiedt voor eersteklassers, die vaak nog een groeispurt moeten maken. Anderzijds vond Montessori het van belang dat kinderen een houding konden aannemen die zij zelf prettig vonden (2016, p.70). In tegenstelling tot reguliere scholen uit haar tijd, koos Montessori ervoor om meubilair in de klaslokalen te plaatsen dat zo licht was, dat de kinderen zelf in staat waren om het te kunnen verplaatsen. Dit laat zien dat Montessori voor ogen had dat de kinderen zo door het lokaal konden bewegen dat het aansluit bij hun leerbehoefte.

De rol van de montessorileraar als onderdeel van de voorbereide omgeving

De montessorileraar is onderdeel van de voorbereide omgeving. De montessorileraar werkt in de rol als gids en bewaakt de vrijheid (Montessori, 2016). Hiermee wordt de intrinsieke motivatie verhoogd en werken de leerlingen zelfstandig in diepe concentratie. Het vergroten van de zelfstandigheid draagt bij aan de identiteitsontwikkeling en het onafhankelijk kunnen opereren (“De zichtbaarheid van de brede Montessoridoelen”, 2018). Zowel Montessori als Ryan en Deci hechten groot belang aan de autonomie van het kind. Daar waar het kind in dialoog treedt met de voorbereide omgeving, is het aan de leraar de taak om duidelijke kaders te schetsen (2018):

De jonge mens moet een juiste mate van vrijheid genieten voor de verwezenlijking van zijn initiatief. Toch moet dit initiatief binnen zekere perken gehouden worden en aan zekere regels voldoen, om ook een nuttige uitwerking te hebben.

(Montessori, 2020, p. 250)

Dit grijpt terug op een van de kernprincipes van Montessori: vrijheid in gebondenheid (Montessori, 2020, p.83). Montessori (2020, p78) zegt ‘ wanneer men de jeugd vrijheid van handelen wil geven, moet men dus in de allereerste plaats een omgeving voorbereiden, waar vrije ervaringen mogelijk zijn. In een voorbereide omgeving waar ruimte wordt gelaten aan het kind om zich doorheen te bewegen, is het aan de leraar om ervoor te zorgen dat dit leerproces in goede banen geleid wordt. In deze paragraaf komt aan bod wat de rol is van de leraar in de voorbereide omgeving.

Het belang van actieve discipline

Om ervoor te zorgen dat de voorbereide omgeving door de leerling optimaal gebruikt kan worden, zullen de leerlingen een “actieve discipline” moeten aanleren (Montessori, 2016, p.78). Daarmee bedoelt Montessori dat de leerling duidelijk gemaakt moet worden wat “goed” is en wat “kwaad” is. Montessori stelt daarover: “[...] en het is de taak van de opvoedster te voorkomen dat het kind het ‘goede’ verwacht met het onbeweeglijke en het ‘verkeerde’ met activiteit (2016, p.78).” Waar het op reguliere scholen wordt gewaardeerd wanneer leerlingen stilzitten en zwijgen, wil Montessori juist de activiteit van de leerling bevorderen. Montessori wil zo het kind in staat stellen om uiting te geven aan acties die blijf geven van intrinsieke motivatie. Alleen door vrijheid te geven kan discipline ontwikkeld worden (Montessori, 2020). Actieve discipline lijkt op wat nu genoemd wordt volgehouden aandacht

bij executieve functies van Dawson en Guare (2019). Sinds schooljaar 21-22 behandelen wij alle executieve vaardigheden tijdens de mentorlessen.

Daarom is discipline niet iets wat het kind lijdzaam ondergaat, maar waarbij het juist actief betrokken is. Montessori noemt een kind gedisciplineerd wanneer: “[...] hij meester is over zichzelf, dus in staat is zich te beheersen wanneer de eisen van het leven dit nodig maken, en daar waar het nodig is een levensregel te volgen (2016, p.73).” Om daarin de juiste keuzes te kunnen maken, is het dus noodzakelijk dat de leraar het goede voorbeeld geeft en benoemt wat “goed” en wat “kwaad” is. Op deze manier komt het kind tot zelfdiscipline en wordt het in staat gesteld om optimaal tot leren te komen in de voorbereide omgeving.

Ook in de hedendaagse wetenschap wordt bevestigd dat juist het scheppen van structuur leidt tot het ontplooiën van de eigenheid en vrijheid van het kind. Peter Teitler stelt hierover:

De paradox (schijnbare ongerijmdheid) is dat de leerling die een bepaalde structuur accepteert, als een soort premie meer kans krijgt op eigenheid en vrijheid. Vrijheid is namelijk niet hetzelfde als er maar op los leven: vrij ben je als je je aan bepaalde normen houdt, zodat je de ruimte binnen die grenzen zelf kunt inrichten.

(2022, p.171)

Dit onderbouwt het uitgangspunt van Montessori dat gebondenheid zorgt voor meer vrijheid (Montessori, 2020, p.83). Wanneer het kind heeft geleerd om met deze actieve discipline om te gaan, zal het er bewust voor kiezen om de staat van rust en orde te doorbreken om met Montessorimateriaal uit de voorbereide omgeving aan het werk te gaan. Zo ontstaat er voor de leerlingen werkelijke structuur en dat voorkomt uiteindelijk gedragsproblemen (Teitler, 2022, p.173).

ROARING Montessori

Om aan deze actieve discipline een concrete vorm te geven heeft Tjeerd Mijster het concept *ROARING klassenmanagement* bedacht (letterlijke betekenis: zowel „stromachtig“ – the roaring Twenties - als „voorspoedig“) De R staat voor Routine, O voor organisatie, A voor afspraken, R voor regels, IN voor inrichting en G is gericht op levende verwachtingen (ROARING)(T. Mijster, 2011). Routines zorgen ervoor dat leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt. Daarbij is het belangrijk om als leraar verwachtingen te blijven uitspreken en het goede voorbeeld te geven, zodat gewoontes er inslijten. De organisatie draait om de voorbereiding van de leraar, die ervoor zorgt dat al het materiaal zo klaarligt dat leerlingen direct aan de slag zouden kunnen. Afspraken maak je met een leerling op de korte termijn, bijvoorbeeld voor een les of een week. Daarnaast staan dan de regels die altijd gelden, mits de afspraken anders toelaten. Zo kan het een regel zijn dat er altijd fluisterstil gewerkt wordt, maar maak je een afspraak dat er tijdens een samenwerkingsopdracht normaal gepraat mag worden. De inrichting gaat over het fysieke deel van de voorbereide omgeving, zoals eerder omschreven. Tot slot benoemt Mijster het gericht zijn op levende verwachtingen: blijf naar je leerlingen uitspreken wat je tijdens een les van ze verwacht.

Het concept *ROARING* is dus een verzameling van verschillende facetten binnen de rol van leraar om de voorbereide omgeving goed neer te zetten. Om de rol van de montessoridocent in de voorbereide omgeving goed in te vullen is sterk klassenmanagement nodig. Goed klassenmanagement zorgt voor een veilige omgeving waarin leerlingen zich met plezier kunnen ontwikkelen. Een juiste implementatie hiervan in de lespraktijk kan dus leiden tot goed Montessoriaans klassenmanagement. Dat zorgt voor meer sociale veiligheid in het klaslokaal, waardoor er weer ruimte ontstaat om leerlingen te

observeren en individueel te begeleiden. Dit wordt ondersteund vanuit de American Psychological Association (2017):

Leerlingen profiteren van hoge verwachtingen, voorspelbare lesroosters, duidelijke begeleiding, consistente handhaving van regels en goed georganiseerde procedures voor leeractiviteiten. Deze regels en procedures kunnen aangeleerd en bijgehouden worden, zodat leerlingen duidelijk begrijpen wat het gewenste en ongewenste gedrag is en wat van hen verwacht wordt. De consistente uitvoering van deze regels door leraren en tijdige, specifieke communicatie of feedback zijn ook essentieel om begaafde leerlingen te helpen het leren in de klas als zinvol te ervaren.

Een voordeel van het hanteren van het concept *ROARING* is dat er binnen het docententeam dezelfde taal wordt gesproken op het gebied van klassenmanagement. Een ander voordeel is dat *ROARING* bestaat uit zes verschillende onderdelen; zo kan een docent heel gericht gaan ontwikkelen op een van deze onderdelen die aansluit bij zijn of haar algemene onderwijsontwikkeling. Neem daarbij vrijheid en discipline als uitgangspunt en het wordt Montessoriaans klassenmanagement. Alleen door vrijheid te geven kan discipline ontwikkeld worden (Montessori, 2020).

Samenwerkend leren

De Onderwijsraad pleit ervoor om leerlingen een driejarige brugklas te geven voordat ze doorstromen naar de mavo, havo, of vwo (EenVandaag, 2021, 21 mei). Montessori zou het hier roerend mee eens zijn en er hoogstwaarschijnlijk aan toevoegen dat deze drie verschillende jaarlagen dan ook tezamen les zouden krijgen. Want, zo stel Montessori: "To segregate by age is one of the cruellest things we can do (Montessori, 2014, p.204)." Hierdoor kunnen de jongeren opkijken tegen de ouderen in de klas en kunnen de ouderen een voorbeeldrol aannemen en de jongeren helpen bij taakjes die zij wel al beheersen. Helaas worden in het Nederlandse schoolsysteem kinderen voorlopig wel nog steeds gescheiden door hun leeftijd.

Toch zou een leraar in een goed voorbereide omgeving meer ruimte kunnen maken voor samenwerkend leren. Het is nodig om een omgeving voor te bereiden, waar steeds wijdere sociale ervaringen opgedaan kunnen worden, die op bekwame wijze geleid worden en de karaktersterkte en de moraliteit, kortom de persoonlijkheid van de mensen van de toekomst verzekeren (Montessori, 2020, p 78) In de voorbereide omgeving zou een leerling zelf moeten kunnen kiezen om een taak alleen te doen of samen met een klasgenoot of in ieder geval die keuze moeten hebben. Volgens Montessori gaat dit van nature al goed bij kinderen: "De relaties met andere kinderen, die in dezelfde omgeving werken, leidden helemaal niet tot botsingen of onderlinge wedijver. Integendeel, zij leiden dikwijls tot samenwerking (Montessori, 2020, p. 70)." Dit wordt ook ondersteund vanuit de wetenschappelijke literatuur. Volgens de Self-determination Theory van Ryan en Deci (2018) heeft een leerling behoefte aan autonomie om zelf keuzes te maken hoe en met wie aan het werk te gaan; en om relaties met andere leerlingen te leggen of op te bouwen. Hierdoor worden de leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Het verbeterd niet alleen de relatie onderling, maar ook met de docent in de klas. De leerling moet zich verbonden voelen met de omgeving, zich vrij en veilig voelen om vragen te stellen en niet bang te zijn om fouten te maken (Ryan & Deci, 2018). Om hiertoe te kunnen komen is klassenmanagement van groot belang. Het gebruik van het concept *ROARING* zou kunnen helpen om de sociale veiligheid in de klas te vergroten door bijvoorbeeld gebruik te maken van routines. Het maakt dat leerlingen met een lastige taak samen een aparte plek in de klas kunnen opzoeken. Het is dan wel van belang dat er duidelijke verwachtingen worden uitgesproken over het leerdoel dat behaald moet worden.

Er zijn meerdere argumenten om als leraar het samenwerkend leren te stimuleren. Allereerst stelt Michael Rubinstein dat een leerling in samenwerking ervaart wat het inhoudt om een bijdrage te leveren voor een groep, voor iets groters dan zichzelf (2008). Hierdoor leren leerlingen dat ze voor anderen een verantwoordelijkheid dragen en zo ontwikkelen ze hun eigen identiteit in het

groepsproces. Ten tweede benoemen Piaget en Vygotsky het belang van samenwerking omdat een kind daarbij andere ideeën te verwerken krijgt dan de zijne: “Mental development occurs when the child has to resolve disequilibrium by changing his or her mind to incorporate new ideas (Lillard & Claremont, 2017, p.220).” Perspectieven van andere kinderen die naar voren komen tijdens samenwerkingsopdrachten, zorgen dus voor mentale groei. Ten derde stelt Lillard dat leerlingen beter leren van individuele instructie dan van klassikale instructies (Lillard, 2017, p.230). Deze individuele instructie kan ook gegeven worden door een peer die dat specifieke leerdoel al beheerst. Uiteindelijk is dit zowel didactisch als sociaal een win-winsituatie. Tot slot bevestigen Ebbens & Ettehoven dat uit samenwerkend leren aanzienlijk beter leerrendement kan worden behaald (2016, p.37). Zij stellen dat dit komt doordat samenwerkend leren het leerproces beter zichtbaar maakt en daardoor metacognitie bij leerlingen stimuleert.

Lillard geeft wel aan dat samenwerkend leren ook aan bepaalde voorwaarden moet voldoen. Zo is samenwerkend leren geen aangeboren kwaliteit, maar een vaardigheid die moet worden geleerd en getraind (Lillard, 2017, p.232).” Het is belangrijk dat beide peers elkaar veel vragen stellen en dat het niet een van de twee de last van de taak op zich neemt omdat deze daar meer bedreven in is. Daarnaast wordt er door Ebbens en Ettehoven de voorwaarde gesteld dat goed samenwerkend leren vereist dat er gestructureerde en leerdoel gerichte interactie plaatsvindt (2016, p.37). Deze twee voorwaarden zijn te realiseren met behulp van de montessorileraar als onderdeel van de voorbereide omgeving. Met behulp van *ROARING* is het mogelijk om bij de leerlingen samenwerkingsprocessen in te slijpen die het uiteindelijke leerrendement verhogen.

Conclusie literatuurstudie

Naar aanleiding van de literatuurstudie zijn er meerdere conclusies die getrokken kunnen worden. Tot dusver kan worden vastgesteld dat voor Montessori de voorbereide omgeving moet worden toegespitst op de leerbehoefte van het kind. Deze voorbereide omgeving is fluïde en kan door zowel de leerling als de leraar worden aangepast ten behoeve van het leren. De Montessorimaterialen moeten een duidelijk afgebakend didactisch doel dienen en daarbij dient ook gelet te worden op de esthetiek. De leraar moet er wel voor waken dat het lokaal niet afleidend wordt en dat al het Montessorimateriaal op een ordelijke manier in het lokaal is opgenomen. Verder is het een vereiste dat de leerlingen met het Montessorimateriaal zelfstandig aan de slag kunnen en hun eigen werk kunnen evalueren. De leraar is niet het middelpunt, maar de schakel tussen het materiaal en het kind.

Ondanks dat de leraar niet het middelpunt van het klaslokaal is, kan de rol van de leraar niet worden onderschat. Om de leerlingen te leren zich op een juiste manier voort te bewegen in de zorgvuldig samengestelde voorbereide omgeving, is het aan de leraar om hun actieve discipline aan te leren. Natuurlijke neigingen van het kind moeten namelijk niet onderdrukt worden, maar wel in de juiste banen worden begeleid. Dit doet de leraar door het goede voorbeeld te geven en aan te geven waarom bepaalde handelingen “goed” of “kwaad” zijn.

Een hulpmiddel voor het bieden van de juiste structuur in het Montessoriklaslokaal, is het concept *ROARING*. Daarin worden alle onderdelen van klassenmanagement aangedragen die noodzakelijk zijn om goed Montessorionderwijs aan te kunnen bieden. Het concept van *ROARING* kan daarbij een hulpmiddel zijn voor leraren om in een van de afzonderlijke onderdelen van *ROARING* te ontwikkelen. Daarnaast helpt het om op het gebied van klassenmanagement dezelfde taal te kunnen spreken en zo

wordt het klassenklimaat ook voorspelbaar voor de leerling. Binnen het Montessoriconcept van *vrijheid in gebondenheid* willen we aan de leraren overlaten waar zij de focus op willen leggen, maar wel binnen het *ROARING*-begrippenkader (Montessori, 2020, p.83). Zodoende kan het gebruik van *ROARING* binnen het docententeam bijdragen aan bevordering van het Montessorionderwijs én de sociale veiligheid op Kiemm.

Daarnaast is actieve discipline voor leerlingen ook een vereiste om tot goed samenwerkend leren te komen. Wanneer de leerlingen bedreven zijn geworden in de actieve discipline kan de leraar het leerproces in goede banen leiden. De leraar heeft de taak om de juiste peers bij elkaar te brengen en het leerproces te bewaken. Dit is niet alleen bevorderlijk voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, maar het komt ook de sociale veiligheid in de klas ten goede.

Onderzoekmethodiek en interventie gericht handelen

In de probleemstelling is beschreven dat het docententeam van Kiemm zoekende is naar een voorbereide omgeving die goed aansluit bij de Montessoripraktijk. Er is sprake geweest van veel sociale onveiligheid en door de invoering van de stamgroepen lijkt de sociale onrust in de lokalen te zijn verminderd. Echter werd er door het docententeam nog niet in ogenschouw genomen of deze stamgroepen ook passen binnen de Montessorivisie.

Door middel van het literatuuronderzoek wordt in kaart gebracht wat de Montessoritheorie en de hedendaagse literatuur vertelt over de voorbereide omgeving en de rol van de montessorileraar. Er wordt gekeken naar handvatten om de theorie makkelijk over te brengen naar de praktijk, zodat elke docent - ongeacht niveau en ervaring - kan ontwikkelen in de voorbereide omgeving in zijn of haar lessen.

Aan de hand van het literatuuronderzoek is een enquête opgesteld om te achterhalen welke onderdelen van de voorbereide omgeving door docenten wordt gezien als eigen gemaakt, en welke onderdelen nog ontwikkeld zouden kunnen worden.

Enquête

Bij het opstellen van de enquête is er rekening gehouden met de formulering van de vragen. De vragen hebben een natuurlijk verloop, zodat het de kenmerken heeft van een normaal gesprek. In de inleiding van de vragenlijst is het doel van het praktijkonderzoek benoemd en wat er uitgelegd wat er met de data gaat gebeuren. Er zijn afwisselend open enquêtevragen gesteld of met keuzemogelijkheden (Donk, 2020, p.220).

De enquête is doorgenomen met Jessy de la Faille van de Montessori Leergang en collega en Montessori ambassadeur Eddy van Onzen, alvorens deze is afgenomen. Met Jessy zijn we stap voor stap door de enquête gegaan en heeft zij directe feedback gegeven, waardoor wij enkele vragen aangepast hebben. Bij Eddy hebben wij de enquête laten zien met de vraag of er nog iets ontbreekt aan het thema van de voorbereide omgeving. Na de verwerking van feedback hebben we de enquête toegelicht in een teamvergadering en gemaïld naar het docententeam. Binnen twee weken hebben de lesgevende docenten (17 collega's) de enquête ingevuld.

Samenvatting interventie

Er zijn in totaal 20 vragen gesteld over de voorbereide omgeving. Van de 20 vragen zijn er 11 meerkeuzevragen gesteld, 2 open vragen en 7 vragen voor extra toelichting of om een ander antwoord te geven.

De enquête is opgedeeld in drie onderwerpen: De stamgroepen, de klassenopstelling en de voorbereide omgeving. De vragen zijn opgesteld met de kenmerken van een natuurlijk gesprek. De stamgroepen zijn vaker besproken in de teamvergadering, de klassenopstelling en voorbereide omgeving zijn niet eerder op deze manier genoemd. De stamgroepen en klassenopstelling zijn een onderdeel van de voorbereide omgeving. Tevens zullen deze drie onderwerpen het meest zichtbaar zijn voor onze leerlingen. Zie bijlage 1 voor de complete enquête.

Stamgroepen

Het docententeam van Kiemm geeft een 6.76 als gemiddelde beoordeling over het concept van de stamgroepen. Waarbij 59% vindt dat de sociale veiligheid in de klas is verbeterd door de invoering van de stamgroepen. Slechts 12% is het hier mee oneens en 29% weet het niet zo goed.

Bij de toelichtingen over de sociale veiligheid en de stamgroepen zijn de antwoorden heel uiteenlopend. Meerdere antwoorden hebben op een positieve wijze betrekking tot duidelijkheid en structuur, maar een docent geeft aan dat het juist zorgt voor polarisatie in de klas. Tevens wordt er benoemd dat de samenstelling van de stamgroepen erg bepalend is voor het succes ervan.

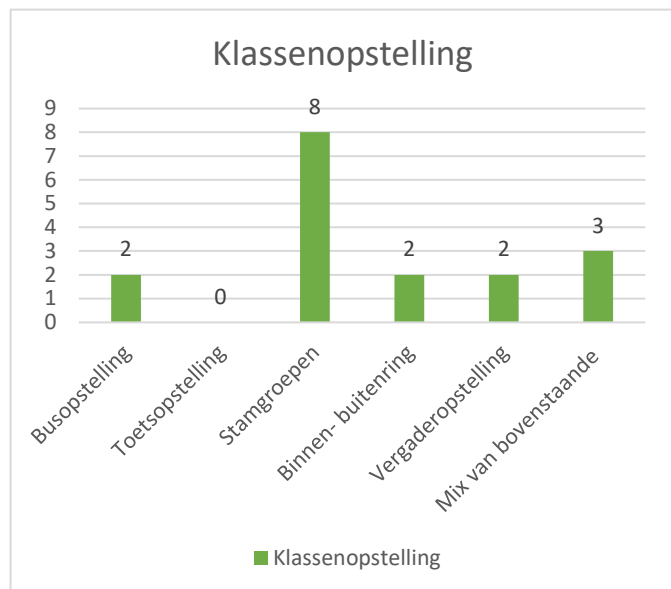
In eerdere teamvergaderingen zijn de rollen van stamgroepen benoemd om 'iets' mee te doen. Slechts 13% geeft aan hier gebruik van te maken of willen maken. Het merendeel geeft aan dit niet in te zetten.

Klassenopstelling

Dan volgende vraag betrof de favoriete klassenopstellingen van de ondervraagde. Het docententeam werkt het fijnst in stamgroepen (zie figuur 1). Er zijn slechts drie docenten die aanpassingen maken in de klassenopstelling, de rest geeft aan dit soms te doen.

Wanneer er wordt gevraagd waarom dit hun favoriete klassenopstelling is, geven de docenten aan dat:

- zij het belangrijk vinden dat de leerlingen kunnen samenwerken
- de leerlingen elkaar kunnen helpen.
- de docent de mogelijkheid heeft tot observeren.
- er oogcontact gemaakt kan worden.
- de toetsopstelling alleen gebruikt wordt indien er een toets wordt afgenomen.



Figuur 1: Voorkeur klassenopstelling

Vorbereide omgeving

Bij het laatste onderdeel aangekomen, wordt er als eerste een open vraag gesteld: 'Wat versta jij onder de voorbereide omgeving?' Hierbij komen de antwoorden redelijk overeen wat betreft het klaarmaken van het lokaal om tot leren te komen. Men vindt het belangrijk dat er een duidelijke structuur en routines zijn, dat lesmateriaal klaarligt, dat het leslokaal opgeruimd en geordend is; en dat leerlingen geïnspireerd kunnen worden.

Er wordt weinig tijd besteed aan de voorbereide omgeving. Driekwart van het team besteedt minder dan 15 minuten aan de voorbereide omgeving. Maar 11% besteedt 15-30 minuten tijd aan de voorbereide omgeving en slecht 5% 30-60 minuten.

Als er gevraagd wordt wat men belemmert bij het voorbereiden van je omgeving, komt het volgende naar voren:

- een gebrek aan tijd. (24%)

- lokaalwisselingen. (24%)
- differentiatie tussen niveaus. (11%)
- te weinig kennis over de voorbereide omgeving. (5%)
- of een combinatie van bovenstaande factoren. (36%)

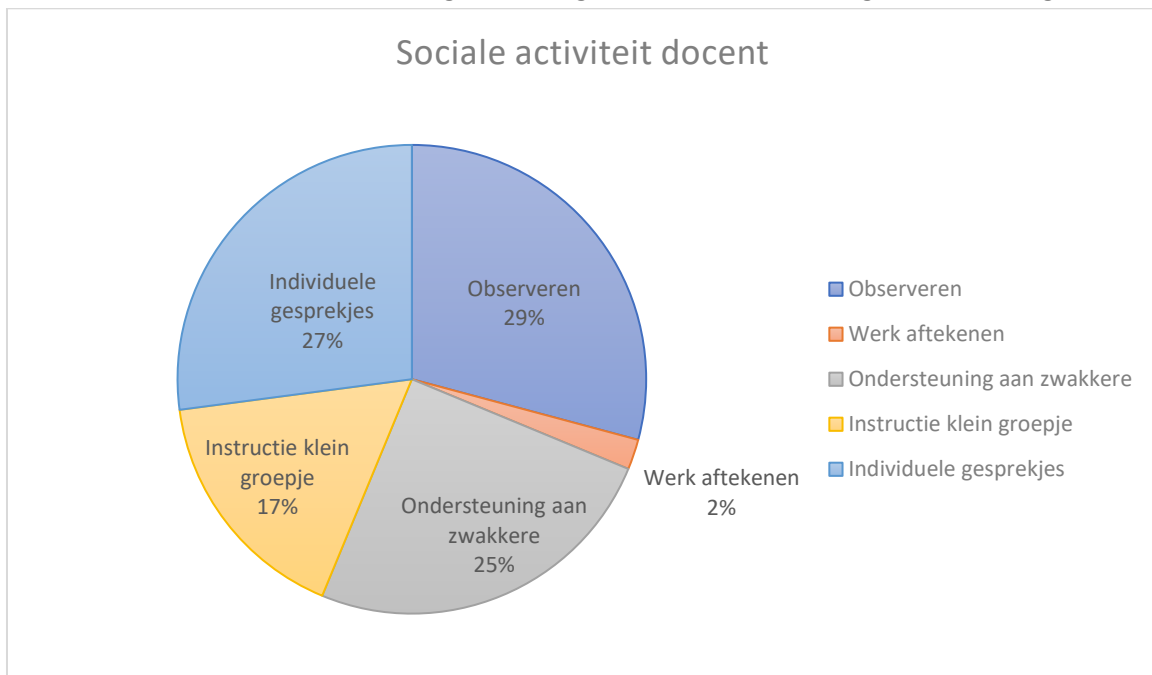
De volgende meerkeuzevraag gaat over hetgeen wat de docenten al doen voor hun voorbereide omgeving (zie figuur 2). Hierbij is een lijst opgesteld aan de hand van de literatuurstudie, de toetssteen en de inspectie-Montessori-indicatoren.

- Persoonlijk ontvangst (hand geven bij de deur)
- Klassenopstelling (busopstelling, stamgroepjes, toetsopstelling, een gemixte opstelling)
- Materiaal waar de leerlingen uit kunnen kiezen
- Eigen werk nakijken (controleren van de fout)
- Manieren van leren (liggend, staand, zittend)
- Niveau groepen (differentieel leren)
- Heldere structuur en opbouw (leerdoel en planning op het bord)
- Het lokaal is netjes en opgeruimd
- Leraar observeert leerlingen
- Leerlingen gebruiken hun planner/studiewijzer
- Er zijn duidelijk regels in de klas (werken fluisterstil, elkaar niet storen, anderen helpen etc)
- Werkvorm instructie geven (klassikaal, groepje, flipping the classroom, individueel)
- Reflectiekaarten
- Praktische opdrachten laten uitvoeren (werken met handen)
- Haalt de buitenwereld naar binnen (binnen/buiten leren) of werkt vakoverstijgend
- Diverse werkvormen bij het leerdoel
- Anders, namelijk: (toelichten in volgende vraag)



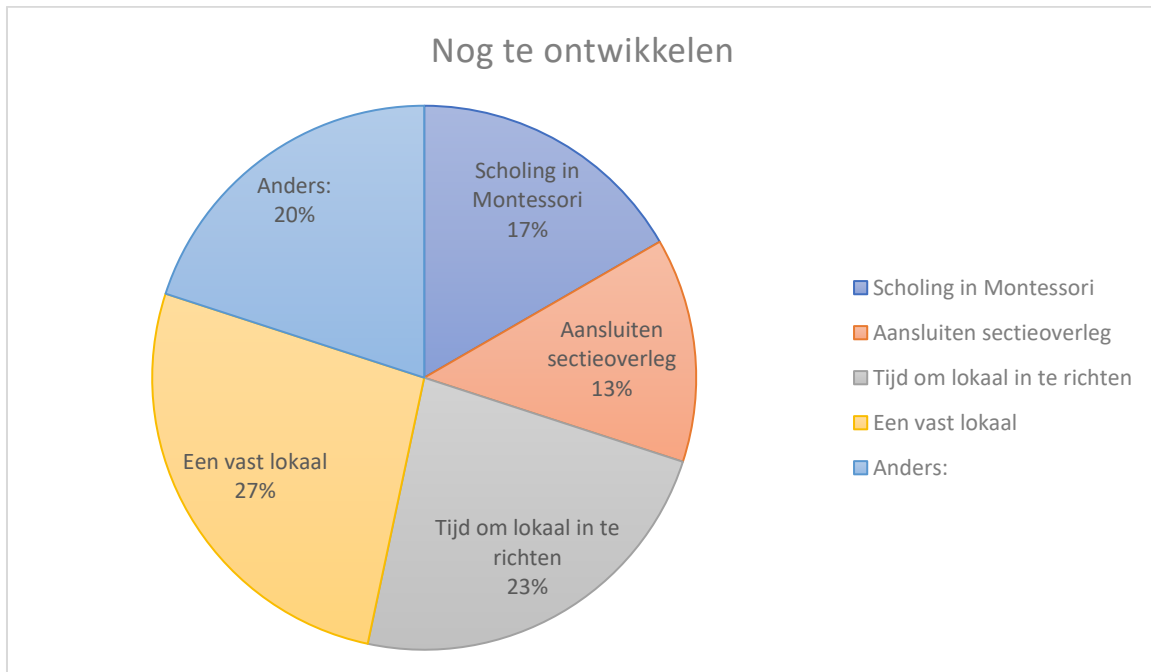
Figuur 2: Wat doet het docententeam voor de voorbereide omgeving

Bij de vraag 'Als het materiaal in je voorbereide omgeving staat zoals je zou willen, welke sociale activiteit heeft dan jouw voorkeur?', konden de docenten meerdere antwoorden geven. Hierbij is er een voorselectie gemaakt waaruit de docenten konden kiezen. In het geval dat hun antwoord er niet tussen zitten konden ze dat in de volgende vraag toelichten. Uit de vraag kwam het volgende:



Figuur 3: als het materiaal in de voorbereide omgeving staat zoals gewenst, welke sociale activiteit heeft dan voorkeur

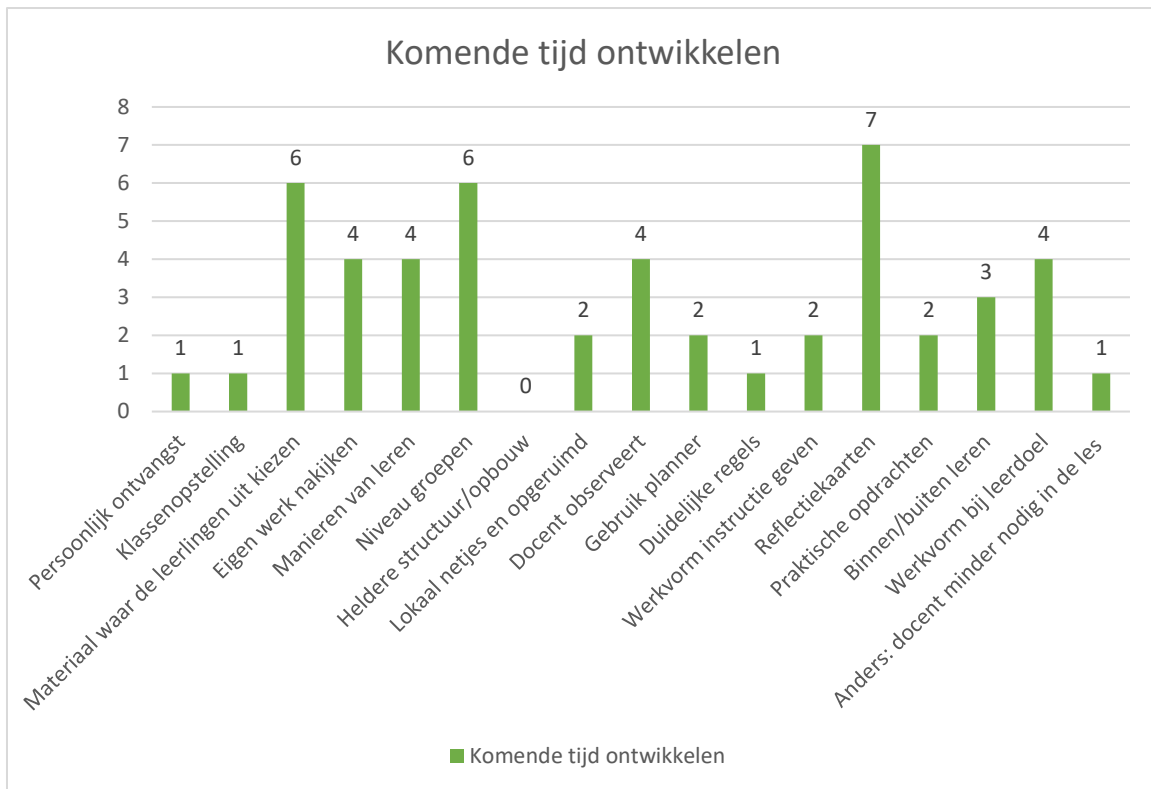
Bij de volgende vraag wilden we weten wat de docenten nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen in de voorbereide omgeving. Ook bij deze vraag was er al een voorselectie in antwoorden gemaakt en konden docenten kiezen. Mocht het antwoord er niet tussen staan, dan was er de keuze 'anders' en kon met dat verder toelichten in de volgende vraag.



Figuur 4: er is nog ontwikkeling nodig voor een goed voorbereide omgeving

Bij anders wordt aangegeven dat het een combinatie van bovenstaande antwoorden betreft of dat het om iets heel praktisch gaat, zoals: de lokaalbekleding of de indeling bij een practicum les.

Ten slotte was de laatste vraag van de enquête: 'Met welk onderdeel van de voorbereide omgeving zou je graag aan de slag gaan om verder te ontwikkelen? (Kies er maximaal 3).' Hierbij konden de docenten uit dezelfde antwoorden kiezen als bij de eerdere vraag 'Wat doen docenten nu al voor hun voorbereide omgeving?'



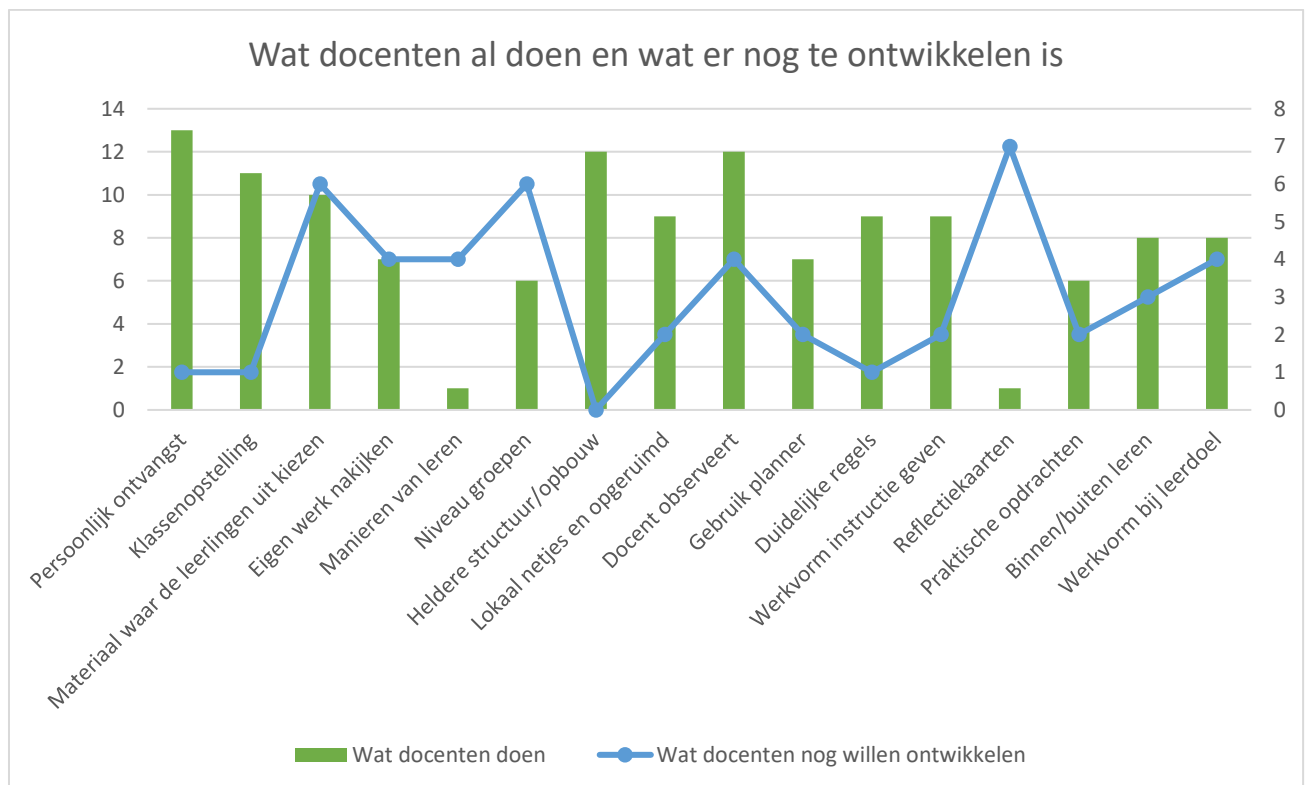
Figuur 5: In welk onderdeel van de voorbereide omgeving zit nog ontwikkeling

Daaruit volgt dat men de meeste behoefte heeft aan ontwikkeling van het materiaal waaruit leerlingen kunnen kiezen, differentieel leren en het inzetten van reflectiekaarten.

Conclusie en aanbevelingen

Er zijn een aantal vragen die bij de interventie opvallen. De docenten zijn gemixt tevreden over het werken met stamgroepen. Het merendeel (59%) ziet een positieve verandering wat betreft de sociale veiligheid sinds de invoering van de stamgroepen. De meeste docenten doceren met de stamgroepklassenopstelling. Dit weerspreekt de aanname, dat meerdere collega's in de busopstelling doceren. Daarbij komt uit de gegeven antwoorden geen onderscheid naar voren tussen de onderbouw en bovenbouw. Wat verder opvallend is, is dat van de drie docenten die aangeven te mixen in hun klassenopstellingen, er daarvan twee Montessoriambassadeur zijn (Huri Ekiz en Eddy van Onzen). Dit kan betekenen dat verdieping in de Montessoritheorie aanzet tot het aanpassen van de voorbereide omgeving ten behoeve van het leerdoel.

Door de twee vragen 'Wat de docenten nu al doen voor hun voorbereide omgeving' en 'Met welk onderdeel van de voorbereide omgeving zou je graag aan de slag gaan om verder te ontwikkelen?' over elkaar te leggen wordt inzichtelijk gemaakt waar er kennis aanwezig is en waar er hiaten zitten in de kennis van de voorbereide omgeving. Dan kom je tot de volgende grafiek:



Figuur 6: Wat docenten al doen en wat er nog te ontwikkelen is, samen in een grafiek.

Hieruit blijkt dat er voor de meeste ontwikkelvragen een docent is die aangeeft daar al bedreven in te zijn. De uitzonderingen daarop zijn *niveau van groepen*, *manieren van leren* en *reflectiekaarten*. Dat betekent dat voor de meeste onderdelen van de voorbereide omgeving het mogelijk is om onderling van elkaar te kunnen leren. Het is alleen de vraag hoe groot de welwillendheid is om van elkaar te leren, aangezien slechts 5% aangeeft dat een gebrek aan kennis over de voorbereide omgeving hen in de weg staat om deze te ontwikkelen. Ook bij de vraag over het ontwikkelen in de voorbereide omgeving geeft slechts 17% aan dat scholing in Montessoritheorie nodig is om te verbeteren in de voorbereide omgeving. Daarom ligt hier een taak voor ons als ambassadeurs om draagvlak te creëren

om van elkaar te kunnen leren op het gebied van de voorbereide omgeving. Vanuit de visie van vrijheid in gebondenheid is het nodig om aan de hand van deze data de docenten kaders te bieden waarin er van elkaar geleerd kan worden.

Deze enquête heeft ons vooral veel inzicht gegeven waar we nu als Kiemm-team staan en waar onze ontwikkelingen liggen, op zowel organisatieniveau als op docentniveau. We kunnen het docententeam categoriseren in onbewust- onbekwaam, bewust- onbekwaam, onbewust- bekwaam en bewust- bekwaam. Uit de keuze van de klassenopstelling evenals de individuele enquête dan kunnen we concluderen dat alleen de Montessori Meesters bewust bekwaam zijn; zij hebben de verdieping in de Montessoritheorie gehad en spreken dezelfde taal hierin. Er zijn acht beginnende nog wat onervaren docenten in de categorie onbewust- onbekwaam. Er zijn twee docenten bewust- onbekwaam en vier docenten onbewust- bekwaam. Dit komt door de organisatie (de rol van de montessorileraar) en inrichting (de fysieke voorbereide omgeving). Tevens doordat men niet inzichtelijk heeft wat collega's doen voor hun voorbereide omgeving. Hierover wordt (nog) te weinig gecommuniceerd en er wordt niet dezelfde taal gesproken als het gaat om de voorbereide omgeving. Het klassenmanagement concept ROARING is een middel om dit te kunnen verbeteren, om alle docenten van onbewust- (on)bekwaam naar bewust- bekwaam te maken. Hiermee kan iedereen op zijn eigen manier wel dezelfde structuur aanhouden en is er ook binnen het docententeam keuzevrijheid waaraan gewerkt kan worden. Hiermee kunnen wij de montessori jargon voorleven en ook toelichten aan de leerlingen. Niet alleen bij de leerlingen maar ook bij de docenten de peers bij elkaar brengen om van en met elkaar te leren.

Wat verder naar voren komt is welke sociale activiteit de voorkeur heeft wanneer er sprake is van een goede voorbereide omgeving. Het aftekenen van gemaakt werk (punten toekennen aan het wel of niet behalen van een leerdoel) wordt regelmatig in teamvergaderingen aangekaart als een heikel punt waar docenten (te) weinig aan toe komen. Veel docenten geven aan het belangrijk te vinden om tijdens de les werk af te tekenen, maar uit de enquête blijkt dat het weinig tot geen prioriteit heeft. De andere taken zoals observeren, een kleine instructie geven of individuele gesprekjes voeren zijn belangrijker voor de docenten. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de docenten het liefst zouden willen focussen op activiteiten die hun leskwaliteit verbeteren en dat het aftekenen daar niet per se een onderdeel van uitmaakt.

We kunnen ook concluderen dat om een goede voorbereide omgeving te creëren, een vast lokaal nodig is en tijd nodig om het lokaal in te richten. Dit lijkt logisch: een goede voorbereide omgeving heeft voorbereidingstijd nodig en het hebben van een eigen lokaal maakt dat je de voorbereide omgeving veel meer naar jouw hand kunt zetten. Hier zou de roostermaker bij de start van schooljaar en roosterwijzingen rekening mee moeten houden. Dit is een duidelijk signaal dat wij aan de hand van dit praktijkonderzoek met onze schoolleiding kunnen bespreken.

Bij aanvang van ons onderzoek richtten wij ons in eerste instantie op het optimaliseren van de stamgroepen en hoe we samenwerkend leren hierin een plek konden geven. Nu kunnen we concluderen dat het werken met stamgroepen niet Montessoriaans is. Het is een middel, maar zelfs dat hoeft niet ingezet te worden om meer sociale rust te creëren. Als docent kan er geoefend worden met de actieve discipline zoals Montessori omschrijft. Dit sluit aan bij de doorlopende leerlijn executieve functies die wij al hanteren in het mentoraat.

Er is meer onderzoek nodig om een conclusie te trekken over de rol van de montessoridocent binnen Kiemm.

Aanbevelingen

Bij het delen van de opbrengst uit ons praktijkonderzoek zullen wij ook een aantal aanbevelingen doen aan onze schoolleiding en het docententeam.

Circa tweederde (12 van 17) van het team is nog onbewust- (on)bekwaam. Uit de enquête komt dit overeen met de rol van de montessorileraar en de fysieke voorbereide omgeving. De leerlingen zijn nog te afhankelijk van de docent omdat er (te) weinig materiaal klaar ligt, de leerlingen het werk niet zelf kunnen nakijken of om op eigen handelen te reflecteren, het controleren van de fout. Er gaat veel tijd verloren door de wisselingen van lokalen en het pendelen tussen locaties, dit gaat ten koste van de fysieke voorbereide omgeving. Daarbij mist de docent de persoonlijk ontvangst. Als er niet in een vast lokaal gewerkt wordt, zitten hier fysieke beperkingen aan zoals de klassenopstelling aanpassen, het materiaal klaarleggen of het later starten van de instructie. Het is daarom belangrijk dat docenten vanuit een vast lokaal kunnen werken en dat er zo min mogelijk pendelbewegingen tussen de verschillende locaties zijn. Hierdoor kunnen docenten meer aandacht besteden aan de fysiek voorbereide omgeving, en kan er sneller geoefend worden met het uitwisselen van *good-practices*.

Wij zullen pleiten voor een aantal praktische zaken zoals het werken met een vast lokaal en de wisselingen tussen de onderbouw- en bovenbouwlocatie zoveel mogelijk te beperken. Tevens willen wij het thema voorbereide omgeving en de rol van de montessorileraar systematisch terug laten komen in teamvergaderingen, studiedagen en intervisiesessies. Dit zal niet alleen een kennisoverdracht zijn, maar ook het voorleven en het delen van *good practices*. Daarbij zal het helpen wanneer dezelfde terminologie gehanteerd wordt. Wij willen twee á drie onbewust (on)bekwame docenten koppelen aan een Montessori Meester om een les te observeren en inzicht te geven aan de rol van de montessorileraar in de voorbereide omgeving.

Wij maken een tool met criteria voor de voorbereide leeromgeving, zodat voor elke fase een aantal onderwerpen aan bod komen om aan te werken, zie bijlage 2. Door het structureel te verwerken in de teamvergaderingen en jaaragenda zullen wij eenzelfde taal gaan spreken als wij het hebben over de voorbereiding omgeving en wat de rol van de montessorileraar is. Tevens willen wij het concept ROARING op de kaart zetten en als middel in te zetten om de Montessoridocent te helpen met het klassenmanagement, zodat dit ook bijdraagt aan een veilig (sociaal) leerklimaat.

Dilemma's

Met de kennis uit de literatuurstudie en de gegevens uit de enquête komen we tot een aantal dilemma's. Bij de interventie is ervoor gekozen om de vragen te formuleren om de voorbereide omgeving uit te lichten en daarop de docenten te bevragen. Hierin is maar een deel van de lerarenrol opgenomen. Het Montessoriaanse klassenmanagement is niet bevraagd. We hebben het specifiek gehouden bij de voorbereide omgeving om te verdiepen in het onderwerp. Tevens zijn de resultaten van de enquête gebaseerd op kennis in eigen handelen. Dit kan een blinde vlek veroorzaken omdat wij de docenten niet geobserveerd hebben of getoetst op de onderdelen voor de voorbereide omgeving. Het vraagt een behoorlijke zelfinzicht. Er is meer onderzoek nodig om een conclusie te trekken over de rol van de montessoridocent binnen Kiemm.

Om een goede voorbereide omgeving en de Montessoridocentenrol daarin te verbeteren is tijd voor ontwikkeling nodig. Tijd om materiaal te ontwikkelen, klaar te zetten, om niveaugroepen te kunnen aanbieden, om te kunnen differentiëren maar ook om een praktische opdracht ervan te maken. Tijd is ook van belang om de docenten bewust bekwaam te laten worden.

Zoals ook in het theoretisch kader is omschreven is het lastig om als docententeam een gezamenlijk en eensgezind tot dezelfde structuur te komen. Wanneer meerdere docenten een eigen interpretatie van de schoolregels hanteren en geregeld afwijken van de norm, ontstaat er voor de leerlingen geen werkelijke structuur. Dit zal een terugkomend thema zijn in elke school.

Ambassadeurschap nu en toekomst

Wij gaan graag met onze deelschoolleider in gesprek over hoe wij de voorbereide omgeving binnen het docententeam nog beter kunnen organiseren en faciliteren. Op zowel organisatorisch niveau als op docentniveau.

Ten eerste willen wij een presentatie geven aan het team over de resultaten van dit praktijkonderzoek. Het heeft ons vooral veel inzicht gegeven in waar we nu als Kiemm-team staan en op welke gebieden we nog verder kunnen ontwikkelen, zoals in figuur 6 is af te lezen. Een aantal docenten heeft reeds kennis over: materiaal waar leerlingen uit kunnen kiezen, eigen werk nakijken, niveau groepen, docent die observeert en een werkvorm die past bij het leerdoel, is er ook een groep die hierover nog meer wil leren. Wij zullen inzichtelijk moeten maken wie welke leerbehoefte heeft en die docenten aan elkaar koppelen.

Ten tweede willen wij het team ondersteunen en coachen als het gaat om de voorbereide omgeving. Wij ontwikkelen een tool met de criteria voor de voorbereide omgeving. Een voorbeeld hiervan staat in bijlage 2. Er zijn drie fases om te ontwikkelen. Fase 1 zijn voor de onbewust onbekwame docenten. Fase 2 is voor de (on)bewuste en bekwame docenten. En fase 3 voor de bewust bekwame om te hanteren in de les. Dit zijn richtlijnen om te oefenen in de les.

In teamvergaderingen willen wij het concept ROARING overbrengen en aan de hand van kleine werkgroepjes elkaar feedback geven, zie voorbeeld poster figuur 7. De rol van de montessorileraar in de voorbereide omgeving willen wij betekenis geven door twee á drie nog onbewust onbekwame docenten te koppelen aan een Montessori Meester voor collegiale consultatie. Hiervoor zullen wij met de deelschoolleider overleggen hoe wij dit systematisch, bijvoorbeeld in de jaaragenda, kunnen verwerken.



Figuur 7: Poster ROARING

Om de voorbereide omgeving dieper en steviger te verankeren in ons onderwijs. Wij zullen ook, samen met de andere Montessori Meesters, het voortouw moeten nemen als het gaat om de dezelfde taal spreken. Dit hebben wij als team eerder gedaan met de executieve vaardigheden, dit is nu verbonden aan onze leerlingbespreking. Door met elkaar dezelfde taal te spreken krijgt het meer draagvlak in het team en kunnen we er inhoudelijker op in gaan. Alsook willen wij het concept *ROARING* als middel inzetten om, binnen de vrijheid in gebondenheid, dezelfde opbouw en structuur te creëren in de les. Sterk klassenmanagement is nodig om vrijheid en discipline in de voorbereide omgeving te kunnen creëren.

Tevens zullen wij ons te laten gelden in (team)vergaderingen, studiedagen en de intervisiesessies die elke zes tot acht weken op school georganiseerd worden. Wij zullen ons hierin niet slechts beperken tot de voorbereide omgeving, maar wij zullen in onze verdere loopbaan het Montessorigedachtengoed altijd meenemen in onze visie op onderwijs.

Literatuurlijst

- American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (2017). Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning.
- Davies, S., Uzodike, J. & van Loon, S. (2021). *The Montessori Baby: A Parent's Guide to Nurturing Your Baby with Love, Respect, and Understanding*. Van Haren Publishing.
- Dawson, P. & Guare, R. (2019). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: Een praktische gids voor diagnostiek en interventie (1ste editie)*. Hogrefe.
- De zichtbaarheid van de brede Montessoridoelen. (2018, 8 maart). *Www.Montessori.Nl*. Geraadpleegd op 23 februari 2023, van https://montessori.nl/wp-content/uploads/2019/11/R-De_zichtbaarheid_van_de_brede_montessoridoelen_VMO_08032018.pdf
- Donk, C. van der & Lanen, B. van. (2020). *Praktijkonderzoek in de school (4de editie)*. Coutinho.
- Ebbens, S. O. & Ettehoven, S. (2016). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Noordhoff.
- EenVandaag. (2021, 19 mei). Brugklas van 3 jaar (wat Onderwijsraad wil) werkt niet voor iedere leerling, waarschuwt school die dat al heeft. EenVandaag. <https://eenvandaag.avrotros.nl/item/brugklas-van-3-jaar-wat-onderwijsraad-wil-werkt-niet-voor-iedere-leerling-waarschuwt-school-die-dat-al-heeft/>
- Habit and creativity in language learning. (1973). *System*, 1(3), 16–27. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(73\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0346-251x(73)90004-3)
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: over de adolescent tussen biologie en omgeving (01 editie)*. Amsterdam University Press.
- KIEMM. (2021, 4 januari). *Visie | missie*. Kiem Montessori. <https://www.kiemmontessori.nl/over-kiemm/filosofie/>
- Lillard, A. S. & Claremont, C. A. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius (3rd Revised edition)*. Oxford University Press.
- Metis - KIEM schoolontwerp. (2017). [Proefschrift]. Metis - KIEM ontwerpgroep.
- Mijster, T. (2011). *Klassenmanagement: gewoon "het naar je zin maken"*. Montessori Magazine.
- Montessori, M. (1966). *De methode de ontdekking van het kind*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori. (2019). *De methode: De ontdekking van het kind*. Montessori-Pierson publishing company.
- Montessori 12-18 jaar. (2019, 6 november). Nederlandse Montessori Vereniging. Geraadpleegd op 6 november 2022, van <https://montessori.nl/montessori-12-18-jaar/>
- Montessori, M. (1976). *From Childhood to Adolescence*. Adfo Books.
- Montessori, M. (2014). *The Absorbent Mind (1ste editie)*. Adfo Books.
- Montessori, M. (2020). *Door het kind naar de nieuwe wereld*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M., Kelpin, F. & Claremont, C. A. (2019). *Het brein van het jonge kind*. Van Haren Publishing.
- Rubinstein, M. (2008). *Karakteristieken van scholen voor voortgezet montessori-onderwijs (1ste editie)*. Maklu, Uitgever.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Teitler, P. & Teitler, R. (2022). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk (4de editie)*.
- Tevredenheid leerlingen Kiem Montessori. (2021). In *Kwaliteitscholen*. Kwaliteitscholen.

- Van Buuren., O., Kwint, C., Post, C. & Rubenstein. (2012). Montessorimateriaal voor het VMO: een zoektocht naar criteria. Concept criteria VMO Materiaal.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen 1 - Didactisch Coachen: hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. de Weijer Design.
- Vygotsky, L. S., & Vygotskii, L. S. (1980). *Mind In Society: Development of Higher Psychological Processes*. Amsterdam University Press.

Bijlage 1

Enquête vragenlijst

1. Hoe tevreden ben je momenteel met het concept van de stamgroepen op een schaal van 1 op 10?
2. Vind je dat het invoeren van de stamgroepen de sociale veiligheid in de klas heeft verbeterd?
 - Ja
 - Nee
 - Weet ik niet, want ik geef hier net les.
3. Kun je dit toelichten? (In maximaal 3 concrete voorbeelden.)
4. Werk je momenteel met rollen in de stamgroepen?
Rollen zoals: volumebewaker, materiaalbeheerder, notulist, voorzitter, tijdwaarnemer, etc.
 - Ja, dat doe ik
 - Nee, daar heb ik geen behoefte aan
 - Anders, namelijk:
5. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.
6. Welke klassenopstelling vind jij persoonlijk het beste om mee te werken?
 - Busopstelling
 - Toetsopstelling
 - Stamgroepen
 - Binnen- buitenring
 - Vergaderopstelling
 - Mix van bovenstaande
7. Maak je veranderingen in de klassenopstelling?
 - Nee, nooit
 - Soms
 - Ja, ik pas mijn klassenopstelling vaak aan.
8. Waarom werkt deze opstelling voor jou het beste? (Licht toe in een concreet voorbeeld.)
9. Wat versta jij onder "de voorbereide omgeving"?
10. Hoeveel tijd besteed jij gemiddeld aan de voorbereide omgeving per les?
 - 0 minuten
 - 0-5 minuten
 - 5-15 minuten
 - 15-30 minuten
 - 30-60 minuten
 - 60+ minuten
11. Wat belemmert jou bij het voorbereiden van je omgeving?
 - Een gebrek aan tijd
 - Lokaalwisselingen
 - Differentieren tussen niveau
 - Te weinig kennis over de voorbereide omgeving

- Anders, want:

12. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.

13. Wat doe je nu al voor je voorbereide omgeving?

- Persoonlijk ontvangst (handen geven bij de deur)
- Klassenopstelling (busopstelling, stamgroepjes, toetsopstelling, een gemixte opstelling)
- Materiaal waar de leerlingen uit kunnen kiezen
- Eigen werk nakijken (controleren van de fout)
- Manieren van leren (liggend, staand, zittend)
- Niveau groepen (differentieel leren)
- Heldere structuur en opbouw (leerdoel en planning op het bord)
- Het lokaal is netjes en opgeruimd
- Docent observeert leerlingen
- Leerlingen gebruiken hun planner/studiewijzer
- Er zijn duidelijk regels in de klas (werken fluisterstil, elkaar niet storen, anderen helpen etc)
- Werkvorm instructie geven (klassikaal, groepje, flipping the classroom, individueel)
- Reflectiekaarten
- Praktische opdrachten laten uitvoeren (werken met handen)
- Haalt de buitenwereld naar binnen (binnen/buiten leren) of werkt vakoverstijgend
- Diverse werkvormen bij het leerdoel
- Anders, namelijk:

14. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.

15. Als je materiaal in je voorbereide omgeving staat zoals je zou willen, welke sociale activiteit heeft dan jou voorkeur?

- Observeren
- Werk aftekenen
- Ondersteuning aanbieden aan de zwakkere leerlingen
- Instructie geven aan klein groepje
- Individuele gesprekjes voeren
- Anders, namelijk.

16. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.

17. Voor een goede voorbereide omgeving heb ik het volgende nog nodig om te ontwikkelen:

- Scholing of verdieping in Montessoritheorie
- Aansluiten bij sectieoverleg
- Tijd om lokaal in te richten
- Een vast lokaal
- Anders, namelijk.

18. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.

19. Met welk onderdeel van de voorbereide omgeving zou je graag aan de slag gaan om verder te ontwikkelen? (Kies er maximaal 3)

- Persoonlijk ontvangst (handen geven bij de deur)
- Klassenopstelling (busopstelling, stamgroepjes, toetsopstelling, een gemixte opstelling)
- Materiaal waar de leerlingen uit kunnen kiezen
- Eigen werk nakijken (controleren van de fout)

- Manieren van leren (liggend, staand, zittend)
- Niveau groepen (differentieel leren)
- Heldere structuur en opbouw (leerdoel en planning op het bord)
- Het lokaal is netjes en opgeruimd
- Docent observeert leerlingen
- Leerlingen gebruiken hun planner/studiewijzer
- Er zijn duidelijk regels in de klas (werken fluisterstil, elkaar niet storen, anderen helpen etc)
- Werkvorm instructie geven (klassikaal, groepje, flipping the classroom, individueel)
- Reflectiekaarten
- Praktische opdrachten laten uitvoeren (werken met handen)
- Haalt de buitenwereld naar binnen (binnen/buiten leren) of werkt vakoverstijgend
- Diverse werkvormen bij het leerdoel
- Anders, namelijk:

20. Als je anders hebt ingevuld, licht je antwoord toe.

Voorbereide omgeving



KLASSENOPSTELLING

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



DUIDELIJKE REGELS

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



LOKAAL IS NETJES

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

1



PERSOONLIJK ONTVANGST

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

2



HELDERE STRUCTUUR

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

3

4

5



GEBRUIK STUDEWIJZER

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

6

Kiem Montessori

Vorbereide omgeving



EIGEN WERK NAKIJKEN

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



DOCENT OBSERVEERT

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



REFLECTIEKAARTEN

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

7

KEUZE UIT MATERIAAL

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

8



NIVEAU GROEPEN

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

9

10

11

WERKVORM INSTRUCTIE

§ (klassikaal, groepje, flipping the classroom, individueel)

12

Kiem Montessori

Voorbereide omgeving



PRAKTISCHE OPDRACHTEN

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



COACHT OP AANVRAAG

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.



KOSMISCH ONDERWIJS

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

13



BINNEN/BUITEN LEREN

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

14

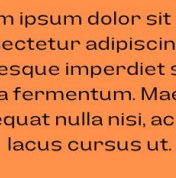


MANIEREN VAN LEREN

Zittend, liggend, staan, binnen het lokaal, buiten het lokaal

15

16



COACHT OP AANVRAAG

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Pellentesque imperdiet sit amet quam a fermentum. Maecenas consequat nulla nisi, ac mollis lacus cursus ut.

17



WISSELT INRICHTING

§ (klassikaal, groepje, flipping the classroom, individueel)

18

Kiem Montessori