

***'Ik zal je geen vis geven, ik zal je leren vissen mijn dochtertje.'***



---

***De benodigdheden van de derdejaars leerlingen bij het kiezen van een weloverwogen profielkeuze en de rol van de leerkracht hierin.***

**(PRAKTIJKONDERZOEK LEERGANG MONTESSORI MOEESTERSCHAP LEERJAAR 2)**

**SELMA AKDEMIR**

**15 – 03 – 2021**

## Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
1. Inleiding.....	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Doel onderzoek.....	7
2. Theoretische kader.....	8
3. Onderzoekmethodiek.....	12
4. Conclusie en aanbevelingen.....	17
5. Literatuur.....	20

## Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek ter afronding van mijn tweejarige leergang Montessori Meesterschap. Het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek heeft mijn leerproces verrijkt. Zowel de kennis als vaardigheden die ik tijdens de leergang heb opgedaan, heb ik ook kunnen toepassen in dit praktijkonderzoek. Tevens heb ik, naast o.a. het gecontroleerd loslaten, andere nieuwe vaardigheden ontwikkeld. Deze ontwikkeling is niet mogelijk geweest zonder de steun en samenwerking van (zaterdagsschool)leerlingen, zowel medestudenten als begeleiders van de leergang, collega's en sectie wiskunde. Allereerst wil ik dan ook de leergangbegeleiders Manja Stoovelaar, Jessy la Faille, Rogier Dijk en Koen Schaap bedanken. Vrijwel elke les die ik bijwoonde, elk gesprek dat was gevoerd, bevestigde het gevoel dat ik in handen van montessori-experts was. Daarnaast wil ik ook graag de leergang collega's bedanken. Er werd vrijwel elke week verschillende leerzame casussen op tafel besproken. Deze casussen waren voor mij als een eyeopener. Van en met elkaar leren met hen is waardevol geweest. Als laatste wil ik mijn dank uitbrengen naar leerlingen die mij hierin enorm hebben geholpen. Hun kritische kijk en eerlijke verhalen hebben mij met 'op weg naar de beste ik' proces enorm geholpen.

## 1. Inleiding

*Free the child's potential, and you will transform him into te world.*

(Maria Montessori)

### 1.1 Aanleiding

Sinds ik in Amsterdam woonachtig en werkzaam ben, houd ik me intensief bezig met het montessori-idee, zowel theoretisch als praktisch. Het praktische gedeelte is bekrachtigd en bewuster geworden door o.a. de leergang Montessori Meesterschap.

Na al jaren op een klassikale manier les gegeven te hebben, was het in het praktijk brengen van dit montessori idee niet makkelijk. Echter, naarmate ik mij hierover ging laten informeren, de kunst van Maria Montessori onder de knie begon te krijgen en de lessen op een montessoriaanse aanpak effectiever werden ervaren zowel door mij als leerlingen, groeiden mijn enthousiasme en nieuwsgierigheid. Nu dat ik de smaak te pakken heb, probeer ik mij zo goed mogelijk hiernaar te handelen.

Dit praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op het Metis Montessori Lyceum (MML) dat een van de scholen van de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam (MSA) is. De school heeft twee locaties: de Havo/VWO en de Mavolocatie. MML is een school waar iedereen elkaar persoonlijk kent en elkaar makkelijk kan aanspreken. Een school die oog heeft voor de individuele ontwikkeling van de leerlingen en hen voorbereidt op een bijzondere toekomst. Naast deze benoemde punten is er binnen MML ook een uitdaging om leerlingen aan te spreken op een manier die bij hen past. De school is hierin zoekend naar de keuzemogelijkheden voor leerlingen. (MML, 2020)

De school profileert zich met 'Montessori, wereldburgerschap en innovatief leren' en beschouwt deze woorden als aanvullend en overlappend. Het één kan niet zonder het ander. De missie van het Metis Montessori Lyceum is het opleiden van zelfstandige wereldburgers. Deze missie omvat de drie brede montessoridoelen: zelfstandigheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid en creativiteit. (MML, 2020)

Volgens het verslag van het montessori erkenningsdocument van voorjaar 2020 is er geen twijfel over wat Montessori-onderwijs op het Metis is. Het gedachtegoed van Maria Montessori is op school aanwezig, zichtbaar en voelbaar. De tolerantie binnen school en de ruimte voor de ontwikkeling van het individu maken dat de school wordt ervaren als zowel een veilige als voorbereide omgeving. Deze bovengenoemde punten worden door Michael Rubinstein als een van de karakteristieken van scholen voor voorgezet Montessori-onderwijs beschreven. (Rubinstein, 2008)

Voorafgaande aan de brug tussen het onderwerp en de doelstelling, genaamd theoretische kader, wordt er in het eerste hoofdstuk 'inleiding' de aanleiding voor dit praktijkonderzoek en de doelstelling beschreven. Mijn eigen (onaangename) ervaring van het voorgezet onderwijs wordt als beginpunt van dit onderzoek genomen.

In het tweede hoofdstuk 'theoretische kader' wordt de praktijk-theorie relatie door middel van primaire bronnen van Maria Montessori, secundaire literatuur over Maria Montessori en montessorionderwijs, recente wetenschappelijke literatuur, artikelen door leergangtrainers en diverse boeken ter verdieping voor dit praktijkonderzoek in kaart gebracht.

Het derde hoofdstuk 'onderzoekmethodiek' krijgt een kleurrijke vorm die onmisbaar is voor dit praktijkonderzoek. Aan de hand van interviews, (inhoudelijke) gesprekken met verschillende partijen die betrekking hebben tot het praktijkonderzoek en verdere literair onderzoek ernaar wordt er langzamerhand een start gemaakt een de conclusie.

Tot slot, in het laatste hoofdstuk 'conclusie en aanbevelingen' wordt uitdrukkelijker omschreven, explicieter gemaakt wat de meest belangrijke aspecten van het montessori-idee zijn rondom dit praktijkonderzoek.

## 1.2 Probleemstelling

Tegen het eind van de derde klas van het havo heb ik Economie en Maatschappij (E&M) gekozen. Deze keuze was jammer genoeg zonder enige begeleiding van mijn mentor gemaakt. Ik voelde me toen niet gesteund en gestuurd door mijn mentor. Op het moment dat ik me wilde gaan inschrijven voor de 'Lerarenopleiding Wiskunde' kwam ik tegen het feit aan dat ik in de bovenbouw eigenlijk een verkeerde profiel had gekozen. In het eerste jaar van de opleiding bleef ik met mijn achterstand worstelen. Deze achterstand was te wijten aan de verkeerde profielkeuze. Als ik, onder juiste begeleiding, een bewuste keuze had kunnen maken, hoefde ik al die extra moeite niet mee te maken. Ik besepte hoe belangrijk het was om een juiste profielkeuze te maken voor de schoolloopbaan en het toekomstige beroep. Dit besef is onder andere de reden geweest waarom ik elk jaar zowel leerjaar drie als vier probeer te draaien. Derdejaars leerlingen zo begeleiden dat zij een bewuste keuze maken en in leerjaar vier van hun succes kunnen genieten. Ik wil namelijk mijn leerlingen de benodigde begeleiding bieden die ik destijds niet mogen krijgen en hen leren overzien van consequenties. Wanneer ik ongetwijfeld elk jaar aantal leerlingen met verkeerde profielkeuze in de klas kreeg, zag dat zij aan het eind van het jaar alsnog het jaar met herprofilering opnieuw moeten doen, soms hierdoor van onderwijstype moeten veranderen, besloot ik me over deze problematiek te gaan buigen.

Leerjaar drie is en blijft een belangrijk jaar. En de profielkeuze hoort erbij. Deze keuze is een beduidende beslissing voor de verder schoolloopbaan en het toekomstige beroep van de leerling. De keuzevrijheid die op school gegeven wordt, kan gezien worden als een voorbereiding op de keuzes die door leerlingen later in hun leven gemaakt dienen te worden. (Rubinstein, 2010)

Voor school is het van belang om een beeld te krijgen in handelen van docenten om de begeleiding van dit proces verder te verbeteren en te ontwikkelen ten behoeve van de leerlingen.

### 1.3 Doel onderzoek

De verzameling van praktijkvragen en theorie rondom de profielkeuze bij derdejaars leerlingen is de elementair van dit praktijkonderzoek. Bij het kiezen van de profielen kan deze verzameling gezien worden als een duwtje in de rug. Het lezen van dit praktijkonderzoek kan degenen, die leerlingen bij hun keuzeproces begeleiden, nieuwsgierigheid opwekken. Hierbij zijn de eigen ervaringen van docenten/begeleiders onmisbaar en waardevol.

Op de vraag *'wat heeft een leerling nodig om een goede afweging te maken voor de profielkeuze en wat is mijn (docent)rol hierin?'* wordt er een antwoord gegeven. Aan de hand van literatuurstudie, interviews, observaties, (inhoudelijke) gesprekken met diverse partijen, eigen ervaringen en kennis wordt er een overzicht van dit proces gegeven dat gedeeld kan worden met onderbouw,- bovenbouw team, ouders en schoolleiding.

Met andere woorden, het resultaat van dit praktijkonderzoek kan als de start van een (nieuw) proces beschouwd worden.

## 2. Theoretische kader

Sinds augustus 1998 hebben leerlingen van de vierde klas havo en vwo te maken met de vernieuwde tweede fase. Met deze nieuwe vakken en andere inhoud kunnen leerlingen beter worden voorbereid op het vervolgonderwijs. Deze vernieuwing in de inhoud heeft een vorm gekregen in een breed studiepakket dat *profiel* wordt genoemd. Aan het eind van de derde klas havo en vwo moeten leerlingen een profiel kiezen. Ze hebben de keuze uit de volgende vier richtingen:

- Cultuur & Maatschappij (CM),
- Economie & Maatschappij (EM),
- Natuur & Gezondheid (NG) en
- Natuur & Techniek (NT).

De profielkeuze is voor een groot deel bepalend voor het verdere verloop op de middelbare school en voor de daaropvolgende studiekeuze. Bijvoorbeeld; leerlingen die studie geneeskunde of rechten willen volgen, zullen in de derde klas het hierbij passende profiel moeten kiezen. Het is een proces voor onder andere de leerkrachten om de leerlingen goed te ondersteunen en begeleiden bij het maken van deze keuze. In maart 2007 gepubliceerd artikel van Jolles wordt er ook duidelijk aangegeven dat bepaalde onderdelen van de voorste hersendelen zich pas in de late adolescentie (vermoedelijk na het zestiende jaar) goed gaan ontwikkelen (OnderwijsInnovatie, 2007). Als we ervan uit mogen gaan dat de gemiddelde drie havo/vwo leerling jonger dan zestienjaar is, kunnen we volgens Jolles zeggen dat de derdejaars leerlingen op basis van sociale en emotionele afwegingen keuzes maken. Met andere woorden, ze zijn echter sneller geneigd een impulsieve keuze te maken. Wellicht is deze criteria toe te schrijven aan een adequate ontwikkeling van de voorste hersendelen. Daardoor is de taak van de leerkracht voor de efficiëntie van het keuzeproces zeer bepalend. Het is dus van groot belang om te herkennen dat deze ontwikkeling niet autonoom verloopt.

Aanvullend hierop zegt Sitskoorn dat het ook belangrijk is om te beseffen dat mensen niet geboren worden met een vaste set executieve vaardigheden en



succeseigenschappen. Integendeel worden wij geboren met het vermogen om deze vaardigheden en eigenschappen te ontwikkelen (Sitskoorn, 2016).

Op het moment dat deze functies ontwikkeld worden, zijn de positieve effecten op zowel het hypothetisch als kritisch denken opmerkelijk te zien (Crone, 2008).

Jolles geeft de ingrediënten voor het bevorderen van de efficiëntie van het keuzeproces bij drie havo/vwo leerlingen. Leerkrachten kunnen namelijk gebruik maken van de volgende instrumenten; interactie en communicatie (OnderwijsInnovatie, 2007). Volgens Jolles zijn er drie hoofdpunten als het gaat om de interactie. Steun, sturing en inspiratie zijn noodzakelijk (Jolles, 2017). Het is dus van groot belang dat de leerkracht tijdens het begeleidingsproces de inspirator rol op zich neemt. Het opbouwen van contact (interactie) en uitwisseling tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling (communicatie) zijn de essentiële aspecten bij het ontwikkelen van zelfvertrouwen en sociale competenties (Onstenk, 2018). Tuijl en Zijstra beweren ook dat de kwaliteit en de inhoud van de interacties tussen deze twee partijen en leerlingen onderling een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zelfregulatie (Tuijl, C. van; Zijlstra, I., november 2017). Volgens Tuijl en Zijstra ervaren leerlingen vertrouwen in de onderlinge interactie en de positieve communicatiemanier van de leerkracht. Volgens Montessori zou dat vertrouwen o.a. de jonge volwassenen moeten steunen mits twee vormen van vertrouwen samengaan: het vertrouwen in God en het vertrouwen in zichzelf (Montessori, 2020).

Op het moment dat de bovengenoemde instrumenten ingezet worden, kunnen pedagogische handelen bewuster worden gemaakt. Deze bewuste handelingen zorgen ervoor dat er een veilige leeromgeving ontstaat als voorwaarde voor de persoonlijke ontwikkeling. De leerkracht – en ook de ouder – moet het kind een ervarings- en leeromgeving aanbieden die dit ontwikkelingsproces optimaliseert (Jolles, 2017). Volgens Maria Montessori is de voorbereiding van zo'n omgeving in zekere mate nodig. Bredere sociale ervaringen kunnen namelijk dan pas opgedaan worden die op bewaam wijze door o.a. leerkrachten geleid worden (Montessori, 1941). Het feit dat elke jonge volwassene andere interesses heeft en een ander begripsvermogen, is de bekwaamheid van de leerkrachten onmisbaar. Rekening houdend met deze veranderde behoeften en door het inzetten van bewust gekozen verschillende middelen wordt er dus aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid geholpen (Montessori, 1941).

Dit pedagogische klimaat waarin de leerlingen zowel het vertrouwen als de ruimte krijgen om bewuste keuzes te maken en doelen te stellen zorgt ervoor dat leerkrachten en leerlingen beiden verantwoordelijkheid dragen voor deze ontwikkelfase. Deci en Ryan bevestigen ook dat leerlingen verantwoordelijkheid krijgen, zich gekend en bekwaam voelen op het moment dat er een keuzevrijheid wordt gegeven en met verschillen rekening gehouden wordt.

De leerkracht als motivator, autonomie, relatie en competentie zijn ook de ingrediënten voor de motivatie (Bijeenkomst 8, november 2020). Om gemotiveerd te zijn en te blijven, moet de leerling, volgens Dirkje Ebbers en Theun Meestringa, de noodzaak en de bruikbaarheid van de te verwerven kennis inzien en succes ervaren (Ebbers, Meestringa, 2000). Het kunnen richten van aandacht is een voorwaarde voor het kunnen verwerken van kennis (Tuijl, C. van; Zijlstra, I., november 2017).

Eén van de kerndoelen van de onderbouw van het voorgezet onderwijs is dat de leerling bij het verwerken van de (nieuwe) kennis leert betekenisvolle vragen te stellen. Bij het stellen van deze betekenisvolle vragen en beantwoording hiervan heeft de leerling begeleiding en hulp nodig. Ook in hun schoolloopbaan moeten leerlingen regelmatig vragen stellen en keuzes maken.

“Welk profiel vind ik leuk?”

“Welke studie past bij mij?”

“Welke vakken zijn hierbij belangrijk?”

“Wat zijn mijn sterke en minder sterke kanten?”

“Waar gaat mijn belangstelling naar uit?” enz.

Deze toekomstige loopbaan is voor veel tieners nog erg ver weg en dus abstract. Ze kunnen er zich weinig bij voorstellen. Volgens Jolles zijn veel scholieren maar ook studenten niet of nauwelijks met een toekomst bezig die verder weg ligt. Wel zijn ze misschien bezorgd over ‘later’, maar ze hebben er weinig idee van wat het werkelijk voorstelt. Dat kan misschien ook één van de redenen zijn waarom zij de keuzes voor zich uitschuiven. De leerkracht kan helpen om de keuzes en de argumenten daarvoor met de verschillende consequenties op middellange en lange termijn helderder te krijgen.

Het is van groot belang dat de leerkracht niet moet vergeten, zich moet realiseren dat leerlingen neiging hebben om impulsief keuzes te maken. Dit is dus een heel proces dat leerlingen samen met de desbetreffende leerkracht doorlopen (OnderwijsInnovatie, 2007).

Om leerlingen in staat te stellen om vooruit te laten gaan, is het groot van belang dat de leerkrachten gepaste feedback geven. Deze verwijzing naar de informatie die veranderingen mogelijk maakt, zorgt ervoor dat de kloof tussen de impulsieve keuze en bewuste keuze wordt dichtgetimmerd. Hattie en Timperley geven namelijk ook aan dat het op deze manier zelfregulatie op een realistische en evenwichtige manier uitgeoefend wordt (Hattie, Timperley, 2007). Het is van belang dat leerlingen zelfregulerend vermogen ontwikkelen. Wanneer zij straks in de huidige samenleving steeds meer als individu zullen worden aangesproken en op veranderingen moeten reageren, komen zelfstandig kunnen handelen en verantwoordelijkheid kunnen nemen bij kijken. Volgens Onstenk is zelfregulering het sleutelwoord bij de voorbereiding op een (beroeps)leven waarin leerlingen zelfstandig hun kennis en kunde op peil houden en zich aanpassen tijdens het keuze,- leerproces (Onstenks, 2018). Volgens Zimmerman kan dit zelfregulerend proces aangeleerd worden met behulp van begeleiding, modelleren en (gepaste) feedback. Daarbij kunnen o.a. leerkrachten een toegevoegde waarde hebben en een belangrijke rol in spelen (Zimmerman, 2002).

### 3. Onderzoekmethodiek

Om het doel van dit praktijkonderzoek te kunnen bereiken, zijn er verschillende dataverzamelingmethoden gebruikt. Kwalitatief en kwantitatief onderzoek is gecombineerd en de verzamelde gegevens zijn in de vorm van mixed method toegepast. Door middel van interviews, observaties, inhoudelijke gesprekken, bijwonen van vergaderingen is de data verzameld.

Er zijn vier mensen benaderd waarbij een interview is afgenomen. Hier is ernaar gestreefd om zoveel mogelijk variatie aan te brengen in deze onderzoeksgroep. Twee interviews zijn met leerlingen afgenomen. In klas drie heeft leerling X <sup>1</sup> wiskunde A advies van zijn wiskunde docent gekregen. Dat advies was gebaseerd op twee indicatoren; de ervaring en expertise van de docent en de cijfers van wiskunde A en wiskunde B toetsen. Leerling X geeft aan dat er met de wiskunde docent twee gesprekken zijn gevoerd omtrent het advies. Na elk gesprek bleef het standpunt van de docent hetzelfde. Omdat het gewenste profiel N&T was en de bijles juf van leerling X, ook een wiskundige, leerling wiskunde B zag kunnen doen, was de keuze toch voor N&T gemaakt. Na enkele minuten zei leerling X tussen de lippen dat leerling X de docent niet mocht en tussen hen eigenlijk ook niet klikte. Leerling X had er weinig vertrouwen in de docent en dacht dat de docent leerling X misgunde. Verder in het gesprek zegt leerling X het volgende; *‘Mijn bijles juf was ook een wiskunde docente en had wel vertrouwen in mij. Ze zij dat het met hard werken en bijlessen blijven volgen mij zou gaan lukken. Zij liet mij een paar wiskunde B opdrachten van de vierde klas laten zien. Die opdrachten hebben we ook samen gemaakt en ik vond het op zicht wel goed te doen.’*

Uit het gesprek met de ouders kwam het ook naar voren dat leerling X zelf mocht bepalen en kiezen wat leerling X wilde. Wiskunde A was maar een advies van de docent en uiteindelijk was het niet verplicht om dat advies te volgen. Leerling X geeft aan dat hij het heel hard heeft moeten werken en elke week wiskunde bijles had. Elke nieuwe toets was iets moeilijker dan de vorige. Een voldoende is het hem elke keer net niet geworden. *‘Het was voor mij niet meer leuk om naar de lessen te gaan. Ik deed alleen maar zelfstandig werken en kreeg thuis van mijn bijles juf les.’*

---

<sup>1</sup> Door de wet AVG wordt de anonimiteit gewaarborgd.

Aan het eind van leerjaar vier (vwo) heeft leerling X een keuze moeten maken tussen twee opties: het jaar opnieuw doen en opeenvolgende schooljaren met naar behoren cijferlijst afronden of met herprofilering over gaan naar de vijfde klas. Leerling koos voor de tweede optie. *‘Als ik misschien de docent zou mogen en van tevoren de consequenties wist, dan had ik een jaar niet verloren en nu zou ik in mijn examenjaar zitten’* verklaart dat de keuze impulsief is gemaakt. De afwezigheid van het vertrouwen en het niet weten van de consequenties hebben het keuzeproces van leerling X ook niet makkelijker gemaakt.

Leerling Y was genoodzaakt om het geboorteland Turkije door politieke redenen te verlaten. Leerling Y is dit jaar ongeveer vijf jaar in Nederland. In Turkije zat leerling Y in een excellentie klas en presteerde goed. Leerling Y was altijd een voorbeeld leerling en in de bètalessen ‘de assistente’ van de docenten. Leerling Y heeft o.a. hierdoor de bètavakken in Turkije altijd leuk gevonden. De aanname was dan ook dat leerling Y in Nederland de bètavakken niet moeilijk zou moeten gaan vinden vergeleken met vakken als bijvoorbeeld geschiedenis, economie. In leerjaar drie heeft leerling Y jammer genoeg weinig van de begeleiding kunnen genieten waardoor de keuze snel en zonder afweging is gemaakt. Volgens leerling Y waren er voldoende contactmomenten, maar die waren gericht op de behaalde cijfers en absenties. Er was geen ruimte om de toekomstdromen van leerling Y bespreekbaar te kunnen maken. Leerling Y gaf aan dat er inspiratie ontbrak. Behaalde cijfers waren elke keer toch ietsjes belangrijker dan de behoeftes van de leerling. Het was overduidelijk dat de gegeven begeleiding niet de juiste was en leerling Y hierdoor geen bewuste keuze heeft kunnen maken.

*‘Omdat ik niet sterk in de taalvakken was, heb ik E&M en C&M niet gekozen. Mijn ouders hebben gezegd dat natuurkunde en scheikunde onderwerpen universeel zijn. Ik zou in de eerste instantie de termen moeten leren. Daarna zou het eigenlijk niet moeilijker moeten zijn. En met de dubbelprofiel zou ik straks alle kanten op kunnen en had meer mogelijkheden.’* Leerling Y geeft aan dat natuurkunde en biologie gelijk na enkele weken niet lekker voelden. Andere bètavakken waren wel leuk en oké te doen. Vrijwel elke week heeft Leerling Y peercoaching gehad. Zowel vorig jaar als dit jaar heeft zij baat gehad bij de zaterdagschool. Leerling Y heeft dit jaar ook tot de tweede periode PTA toetsen een paar uurtjes bijles nodig gehad.

Met de wijzigingen in het centraal examen in schooljaar 2020 – 2021 mag leerling Y een bètavak niet mee laten tellen voor het bepalen van de uitslag en hierdoor maakt leerling Y grotere kans om te slagen. Leerling Y geeft aan dat het zonder deze wijziging verloren wedstrijd was.

Daarnaast is er een ruggenspraak gehouden met twee collega's. De andere twee interviews zijn met de decaan van school en de sectieleider afgenomen. Om de profielkeuze zo bewust mogelijk te laten maken, is de instrument 'decaan in de klas' binnen MML van belang. De decaan is in de eerste instantie de persoon binnen MML die leerlingen begeleidt bij het maken van een studiekeuze. Hij helpt leerlingen te ontdekken wie ze zijn, waar hun talenten liggen en welke kant op zij willen gaan. Hij organiseert de inspiratieweek waar vele gastsprekers uit allerlei vakgebieden naar school komen en over hun loopbaan vertellen zodat leerlingen geïnspireerd raken om straks met hoofd en hart een profielkeuze te kunnen maken. Dat modelleren zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd raken en zelfregulerend een keuze maken (Jolles, 2017). Vervolgens worden ouders naar school <sup>2</sup> uitgenodigd en vormen op deze manier een belangrijke schakel in als gesprekspartner. Zowel de leerkracht als de ouder moet het kind een ervarings- en leeromgeving aanbieden die het ontwikkelingsproces optimaliseert waardoor het maken van de keuzes bewuster worden gemaakt (Jolles, 2017).

De keuze van de vierde persoon is ook bewust gemaakt. Binnen MML functioneerde de sectievoorzitter aantal jaar geleden als deelschooleider. Vervolgens stapte hij in de schoenen van sectievoorzitter. Hij maakt dus van dichtbij mee hoe zwaar leerlingen hebben als zij het (wiskunde) advies niet volgen en in de vierde klas de moeite elke periode meer ervaren. Volgens hem is deze worsteling elk jaar aanwezig geweest.

Observeren is een essentieel basisvaardigheid in het onderwijs. Het kan uitgeschreven worden als bewust en doelgericht waarnemen (Bil, 2014). I.v.m. COVID-19 is de inspiratieweek dit schooljaar niet door kunnen gaan. Om zowel de studiekeuzes als beroepen alsnog te kunnen modelleren, is er dit schooljaar van Qompas, de online profielkeuze methode, gebruik gemaakt. Aantal leerlingen zijn tijdens deze online profielkeuze methode geobserveerd.

---

<sup>2</sup> I.v.m. de COVID-19 maatregelen worden bijna alle gesprekken via Teams gehouden.

Dit om te kijken of leerlingen genoeg kenmerken vertonen van zelfregulatie, afgewogen of impulsieve keuzes maken, in interactie zijn zowel met de mentor als klasgenoten, serieus gedrag vertonen en het belang van deze methode beseffen. Observeren is ook een middel waarmee de ontwikkeling van zelfregulerend vaardigheden van leerlingen in de les te kunnen volgen (Bil, 2014).

Na de voorjaarsvakantie, vlak voor de tweede toetsweek voor de onderbouw is er een moment ingelast voor de bespreking 'voorstel van de vervroegde profielkeuze'. De bespreking werd voorgezeten door de leerjaar drie coördinator. De aanwezigen waren onderbouw docententeam, docenten die aan zowel onderbouw als bovenbouw lesgeven, de decaan, derdejaars mentoren en de deelschoolleider. Het initiatief van vervroegd profielkeuze zorgt ervoor dat de derdejaars leerlingen in de laatste periode van dit schooljaar in staat worden gesteld om twee vakken voortijdig te 'verruilen' voor een extra werktijd. Op die manier krijgen zij de mogelijkheid om hun focus op de vakken te leggen die zij in de bovenbouw zullen gaan volgen. Dit als volgt beter voorbereid te zijn op het niveau van bovenbouw. Leerlingen maken dus een afweging om een profielkeuze te kiezen, die vroegtijdig te volgen en twee geen profielvakken te laten vallen. De mogelijkheden die worden gecreëerd, zorgen ervoor dat zij gericht aan de slag gaan en gemotiveerd raken. Door deze mogelijkheid te bieden, kunnen we leerlingen vrij laten zijn en onafhankelijk o.a. van het leerjaar programma. Dan pas kan de volgende generatie sterk zijn en weten wat hij/zij wilt (Montessori,2016).

*'De gelukkige taak van de leraar is, de vervolmaking te wijzen, de middelen aan te bieden en de belemmeringen weg te nemen, te beginnen met zichzelf.  
(Maria Montessori)'*

Om de inhoudelijke gesprekken met drie derdejaars klassen te kunnen voeren, is er vrijheid in de leeromgeving ontworpen. Deze vrijheid was bedoeld om ruimte te scheppen voor de groei van discipline en zelfregulatie van de leerlingen (Montessori, 1941). Tijdens de gesprekken is er bewust voor de tafelopstelling variatieopstelling gekozen. Dit om de zelfdiscipline en zelfregulatie van de leerlingen te laten ontwikkelen en afgewogen keuzes te laten maken. Met deze tafelopstelling waren de rol van de docent namelijk alleen observeren en coachen.

Op deze manier is er voor de leerlingen een psychologische boodschap gegeven. Leerlingen konden namelijk initiatieven nemen met welke profieleiland zij wilde gaan beginnen en met wie. Zij waren er bewust van het feit dat zij straks een onderdeel zouden gaan vormen van de maatschappij.

Aan de hand van de materie die op elke tafel paraat stond voor de leerlingen, konden zij ook leren keuzes te maken. De bovenbouw profielvakken boeken, het PTA, voorbeeld toetsen, de mogelijke beroepen en studies zijn voor de leerlingen klaar gelegd en de leerkracht was daar als gids. Volgens de Roos van Leary model was de positie van de leerkracht dus boven-samen en samen-onder (Montessori Meesterschap leergang, les 6).

Tijdens het observeren en de gesprekken die daarna gevoerd zijn met leerlingen zijn de volgende punten naar boven gekomen. De meeste voorkomende reden die door de huidige derdejaars leerlingen bij het kiezen van een profiel genoemd is, is dat de gekozen profiel meer vakken heeft en dus ook meer mogelijkheden biedt. Met andere woorden, meer vakken betekenen meer keuze in vervolgstudies. Op het moment dat zij een profiel moeten gaan kiezen, weten veel leerlingen nog lang niet wat voor studie zij zouden willen gaan volgen. De leerkracht kan hier als gids functioneren en zich nogmaals realiseren dat het kind zijn eigen leider is (Montessori,2016). De hulp die overbodig kan zijn, moet vermeid worden. Dit om de ontwikkeling van de natuurlijke krachten van de leerlingen niet te belemmeren (Montessori, 1941).



## 4. Conclusie en aanbevelingen

In dit praktijkonderzoek is de vraag gesteld wat de derdejaars leerlingen nodig hebben om een goede afweging te maken voor een profielkeuze en wat de rol van de leerkracht hierin is. De conclusie wordt op grond van het praktijkonderzoek met nieuwe kennis en inzichten die zijn opgemaakt, beschreven. Het doel is met behulp van de verzamelde data die inzicht geven en concreet mogelijk maken om de bovengenoemde vraag te beantwoorden, kennisindeling, veranderingen en verbeteringen bijdragen wat betreft het montessori onderwijs op het MML.

De profielkeuze is voor een groot deel bepalend voor het verdere verloop op de middelbare school en voor de daaropvolgende studiekeuze. Zowel het literaironderzoek als resultaten van de mixed method laten zien dat de studiekeuze een proces is voor onder andere de leerkrachten om drie havo/vwo leerlingen goed te ondersteunen en begeleiden bij het maken van deze keuze. Uit de interviews en gesprekken met de drie derdejaars klassen komen de volgende punten naar voren.

- De gemaakte keuzes zijn impulsief.
- De begeleiding is voornamelijk gericht op de cijfers en niet op de talenten en dromen van de leerlingen.
- De consequenties van de gemaakte keuzes zijn niet helder voor de leerlingen.

Volgens Jolles kunnen de adolescenten relatief simpele keuzes maken. Op het moment dat de keuzes op een hoger niveau plaats vinden, verandert de kleur van het verhaal. Dan moeten ze namelijk rekening houden met hun eigen capaciteiten, de consequenties voor de lange termijn en met de wensen of emoties van anderen (OnderwijsInnovatie, 2007).

Een derdejaars leerling begint net te leren om lange termijn doelen te kunnen overzien. Ze zijn nog niet helemaal in staat om dat te kunnen. Het is de omgeving die het kind een leeromgeving dient aan te bieden die dit ontwikkelingsproces optimaliseert. Zowel de leerkracht als de ouder moet het kind een ervarings- en leeromgeving aanbieden die het ontwikkelingsproces optimaliseert waardoor het maken van de keuzes bewuster worden gemaakt (Jolles, 2017).

De kwaliteit van deze leeromgeving is bepalend voor de efficiëntie van het keuzeproces. Hier is het belangrijk dat de consequenties helder zijn voor de leerlingen. Het taalgebruik en de formulering van de lange termijn consequenties zijn van groot belang (Montessori, 1941). Met onder andere de vragen die zelfregulatie, denkproces en bewustwording bevorderen, kunnen leerlingen zelfstandiger worden. En om zelfstandig te kunnen worden, is de juiste begeleiding nodig. Het is dus van groot belang dat de leerkracht tijdens dit proces als motivator en inspirator functioneert.

De mogelijkheden die door de leerkracht worden gecreëerd, zorgen ervoor dat leerlingen gericht aan de slag gaan en gemotiveerd raken. Door deze mogelijkheid te bieden, kunnen leerkrachten leerlingen vrij laten zijn en onafhankelijk (Montessori, 2016). De juiste begeleiding van dit keuzeproces en het leren overzien van consequenties moet een belangrijke taak van leerkrachten zijn. Dit moet ook deel uit kunnen maken van de mentorgesprekken, lesprogramma en gesprekken met zowel de decaan als ouders.

De gesprekken die gevoerd worden, moeten ook goede inhoud krijgen zodat leerlingen de benodigde kennis en informatie expliciet krijgen. Dit zorgt er weer voor dat de keuzes met de goede afweging gemaakt worden. Leerkrachten moeten zich blijven realiseren dat door de juiste begeleiding in de dialoog, leerlingen zover kunnen krijgen dat leerlingen vooruitgang kunnen boeken in de zelfregulatie. De juiste begeleiding zorgt dus ervoor dat de ontwikkeling en bevordering van de zelfregulatie op zekere mate aanwezig zijn (Rubinstein, 2010).

Hierop volgend kunnen de volgende aanbevelingen gegeven worden. Leerlingen hebben bij het maken van de profielkeuze hulp en begeleiding nodig. Hierin kunnen de leerkrachten, mentoren, decaan en ouders leerlingen helpen door;

- zich te realiseren en bewust te zijn van het feit dat de adolescenten nog niet rijp zijn om een weloverwogen keuzes te maken en daardoor de neiging hebben om impulsieve keuzes te maken,
- leerlingen inzicht te geven in mogelijke, toekomstige vervolgopleidingen en beroepen die passen bij de gekozen profiel en hen juist te begeleiden tijdens de gesprekken die als motivator en inspirator gevoerd worden,
- leerlingen goed te informeren en leren overzien van consequenties. De betrekking van de ouders is van groot belang over de gevolgen van de keuze op lange termijn.

Met deze aanbevelingen kunnen derdejaars leerlingen met meer kennis, kunnen, vertrouwen een weloverwogen profielkeuze maken.

## 5. Literatuur

- Bil, de P., (2014). *Observeren, registeren, rapporten en interpreteren*, p.12. Uitgeverij Boom Nelissen & Petra de Bil
- Crone, E., (2008). *Het puberende brein, over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. 36de druk, Uitgever: Bert Bakker.
- Ebbes, D., Meestringa, T., (2000). *Wat kan de isk-docent doen voor moeilijk lerenden?*, Enschede:SLO.
- Hattie, J., Yates, G., (2014), *Visible Learning and the Science of how we learn*, p. 66. Routledge Taylor & Francis Group, Londen and New York.
- Jolles, J., (maart 2007). *Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs*, p.106. Uitgeverij AUP.
- Jolles, J., (maart 2007). *Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs*, p.314. Uitgeverij AUP.
- Jolles, J., (2017). *Het tienerbrein, over de adolescent tussen biologie en omgeving*.
- Montessori, M., (1941), *Door het kind naar een nieuwe wereld*, p. 213. Nederlandse montessori vereniging.
- Montessori, M., (1941), *Door het kind naar een nieuwe wereld*, p. 119. Nederlandse montessori vereniging.
- Montessori, M., (2020), *Door het kind naar een nieuwe wereld*, p. 174. Nederlandse montessori vereniging.
- Montessori, M. (2016), *De methode, de ontdekking van het kind*, p. 82. Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam
- Onstenk, J., (2018). *Geïntegreerd pedagogisch handelen, in voorgezet onderwijs en beroepsonderwijs*, p.97. Uitgeverij Coutinho bv.
- Onstenk, J., (2018). *Geïntegreerd pedagogisch handelen, in voorgezet onderwijs en beroepsonderwijs*, p.165. Uitgeverij Coutinho bv.
- Rubinstein, M.(red.), (2008). *Karakteristieken van scholen voor voorgezet montessori-onderwijs*, p. 17. Garant-Uitgevers n.v. & de auteurs.
- Rubinstein, M.(red.), (2010). *Docent in het voorgezet montessori-onderwijs*, p. 70. Garant-Uitgevers n.v. & de auteurs.

- Rubinstein, M.(red.), (2010). *Docent in het voorgezet montessori-onderwijs*, p. 39. Garant-Uitgevers n.v. & de auteurs.
- Sitskoorn, M., (2016). *Ik<sup>2</sup>, de beste versie van jezelf, ontwikkel je hersenen en bereik je doelen met het EFFECT-programma*, p.105. Vakmedianet, Deventer.
- Tuijl, C van., Zijlstra, I., (november 2017). *Zelfregulatie*. Uitgever Saxion, Academie APO.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice*, 41(2), p. 65-67