

# PRAKTIJKONDERZOEK

## Leergang Montessori Meesterschap



Wiel Zimmermans

Montessori Lyceum Amsterdam

Mei 2022

## Inhoud

Voorwoord .....	3
Samenvatting.....	4
1 Aanleiding en probleemstelling .....	4
1.1 Probleemverkenning .....	5
1.2 Doelstellingen .....	6
2 Theoretisch kader.....	7
2.1 Gepersonaliseerd leren .....	7
2.2 Taakgericht werken .....	8
2.3 Gerelateerde onderwerpen.....	13
2.3.1 De rol van de docent.....	13
2.3.2 Feedback .....	14
2.3.3 Doelen .....	15
2.3.4 Didactische aandachtspunten in het kader van Gespreksvaardigheid.....	17
2.3.5 Inzichten van Tina Booth .....	17
2.3.6 Keuzes .....	18
3 Conclusie literatuurstudie .....	18
4 Onderzoeksmethodiek en interventie gericht handelen .....	19
4.1 Ontwerpproces .....	19
4.2 Lessen .....	23
4.2.1 Les 1 .....	23
4.2.2 Les 2 .....	24
4.2.3 Les 3 .....	24
4.2.4 Les 4 .....	25
4.2.4 Reflectie .....	25
4.3 Voorbereide omgeving .....	25
4.3.1 YouTube .....	25
4.3.2 Boeken .....	26
4.3.3 Rubric .....	26
4.4 Enquêtes .....	27
4.4.1 Beleving.....	27
4.4.2 Hulp.....	27
4.4.3 Competentie .....	28
4.4.4 Praktisch nut .....	28
4.4.5 Transfer van vaardigheden .....	28

4.4.6 Overig .....	29
5 Conclusies en aanbevelingen .....	29
5.1 Conclusies .....	29
5.2 Aanbevelingen .....	30
5.2.1 Ontwikkeling concept .....	30
5.2.2 Collegiale samenwerking .....	31
5.2.3. Hoe nu verder? .....	32
Literatuur.....	33
Geraadpleegde literatuur .....	33
Vorbereide omgeving .....	34
Bijlagen .....	36
Bijlage 1: Materiaal compenserende strategieën .....	36
Bijlage 2: Opdracht 1 .....	38
Bijlage 3: Opdracht 2 .....	40
Bijlage 4: Lijst van YouTube filmpjes .....	42
Bijlage 5: Rubric .....	42
Bijlage 6: Enquête vooraf.....	43
Bijlage 7: Enquête achteraf.....	44
Bijlage 8: Extract interventie jaar 1 .....	46

In dit stuk refereer ik aan niet met naam genoemde mensen zoals ‘de leerling’ als *hij* en *hem*. Het staat de lezer natuurlijk vrij om in plaats hiervan *zij*, *haar*, *hen* of *hun* te lezen.

## Voorwoord

Formeel markeert dit praktijkonderzoek voor mij het einde van de leergang en mag ik mij binnenkort waarschijnlijk Montessori Meester noemen maar voor mijn gevoel zou het predicaat Montessori Leerling passender zijn want dat is wat ik altijd streef te blijven. Ik heb de afgelopen twee jaar veel stappen gezet in mijn ontwikkeling als (montessori-)docent en het zal nog jaren duren voor ik alles wat ik mij in de afgelopen tijd heb voorgenomen heb uitgewerkt en geïntegreerd in mijn dagelijkse praktijk (en hopelijk ook in die van mijn collega's). Een vergelijking met het rijbewijs dringt zich op. 'Zo, je hebt je rijbewijs gehaald, ga nu maar eens echt leren rijden'. Gelukkig maar dat ik mij heb voorgenomen mijn leven lang te blijven leren.

Met het middels dit praktijkonderzoek ontwikkelen en uitvoeren van het plan dat zijn wortels heeft in mijn interventie uit jaar 1 van de Leergang wil ik gevolg geven aan de oproep van Maria Montessori:

“To continue the Method for adolescents  
by way of experiments”  
(Montessori 2011)

Tot besluit enkele woorden van dank:

*Aan de MSA bij hoofde van Alle van Steenis die de Leergang Montessori Meesterschap in het leven heeft geroepen,*

*aan mijn schoolleiding, in het bijzonder Betty Di Lollo, die mij in staat heeft gesteld aan de Leergang deel te nemen en zich altijd constructief betrokken toonde,*

*aan het Leergang Montessori Meesterschapsteam Jessy La Faille, Maja Stoovelaar, Rogier Dijk, Koen Schaap en Karin van Nieuwenhoven voor het mij helpen realiseren van een persoonlijke ontwikkeling die ik vooraf niet had kunnen bedenken,*

*aan mijn medestudenten, met name uit leerjaar 2, voor de fijne samenwerking,*

*aan Sergej Visser voor zijn waardevolle advies,*

*maar vooral aan Jellinda, Larissa en Toon, voor hun onvoorwaardelijke steun in deze afgelopen 2 jaar waarin ik zo veel en zo vaak niet aanwezig of aanspreekbaar was.*

## Samenvatting

Naar aanleiding van mijn interventie uit leerjaar 1 ben ik aan de slag gegaan met de praktische uitwerking van mijn plan om mijn onderwijs (en bij bewezen succes hopelijk ook dat van mijn collega's) vanuit een andere invalshoek aan te pakken, voornamelijk met het doel om het onderwijs meer te laten aansluiten op de belevingswereld en de behoeften van mijn leerlingen. Het basisconcept hierachter is de Can-do-statements van het ERK<sup>1</sup> als uitgangspunt te nemen. De manier waarop ik deze uitwerking ter hand heb genomen komt feitelijk neer op de ontwikkeling van een nieuw curriculum.

In de theoretische onderbouwing ben ik dieper ingegaan op de legitimatie van het concept en heb ik gekeken naar de praktische consequenties van het werken op deze wijze. Op basis daarvan heb ik twee lessenseries ontworpen (voor een onderzoeksgroep en een controlegroep) om het plan in de praktijk te testen waarbij ik de focus heb gelegd op beleving, motivatie en leerrendement. Dit is uiteindelijk slechts ten dele gelukt om redenen die ik in hoofdstuk 4 specificieer. De belangrijkste inzichten die dit onderzoek mij heeft verschaft zijn afkomstig uit enquêtes die ik voorafgaand en na afsluiting van de lessenserie onder mijn leerlingen heb afgenomen. Hiermee meen ik mijn doelstelling in voldoende mate behaald te hebben en ervaar ik voldoende draagvlak onder de leerlingen om dit project voort te zetten.

Dat betekent dat een nieuwe fase aanbreekt waarin ik met collega's en schoolleiding in gesprek ga treden om te zien hoe wij mijn ontwerp als ons ontwerp naar een hoger plan kunnen tillen. Dit zal nog veel werk vergen, maar ik heb er vertrouwen in dat op een realistische en praktisch haalbare manier in de steigers heb gezet.

## 1 Aanleiding en probleemstelling

Dit onderzoek is de praktische uitwerking van mijn interventie uit jaar 1 van de leergang waarin ik de theoretische basis heb gelegd en een plan heb opgesteld. De hier volgende beschrijving is dan ook deels overgenomen uit het verslag van mijn interventie, gemodificeerd op basis van de tussentijdse ontwikkelingen en voortschrijdend inzicht.

Op het MLA bestond al jarenlang een grote onvrede bij het onderwijzend personeel over de wijze waarop onderwijs en toetsing zich binnen de school ontwikkeld hadden. De toets leek het enige te zijn waarop de leerling gefocust was; *als het niet getoetst wordt, waarom zou je het dan nog doen*. De gemiddelde leerling heeft alleen nog oog voor de toets. De werkwijze verschoof daarbij steeds meer naar "blokken van toets naar toets", waarbij de focus op het leerproces steeds meer naar de achtergrond verschoof. Het zelfstandig plannen en gestaag werken aan het aanleren en verbeteren van kennis en vaardigheden delft daarbij veelal het onderspit tegen "op de laatste dag van het blok alle maakwerk bij de docent over de schutting gooien".

---

<sup>1</sup> Europees Referentiekader, een beschrijving van taalbeheersingsniveaus. Zie ook [www.erk.nl](http://www.erk.nl)

Om deze ontwikkeling een halt toe te roepen is er in 2014 een werkgroep opgericht die met een aantal voorstellen is gekomen. Hieruit zijn speerpunten geformuleerd die vervolgens in 2017 tijdens een tweedaagse in Wolfheze met het voltallige personeel concreet zijn uitgewerkt. Een van deze speerpunten was het toetsbeleid. Bij traditioneel toetsen kijk je alleen maar naar wat er *niet* lukt, terwijl de focus op groei en ontwikkeling zou moeten liggen. De commissie Toetsbeleid heeft een gedegen onderzoek gedaan en kwam met het advies om Formatief Evalueren schoolbreed in de dagelijkse lespraktijk te implementeren. Toetsen veranderen niet als de lessen niet veranderen, en formatief werken leidt vanzelf tot minder summatief toetsen. De breed gedragen mening is dat Formatief Evalueren zeer goed aansluit op het gedachtengoed van Montessori en moet leiden tot een hernieuwde focus op het proces en niet op het korte-termijnresultaat.

Op dit ogenblik wordt Formatief Evalueren gefaseerd schoolbreed ingevoerd. Een deel van de docenten heeft inmiddels al twee series van workshops gevolgd. De eerste serie was docentgestuurd, de tweede vraaggestuurd en nu is er ruimte gecreëerd waarbij docenten en secties de externe trainer op basis van behoefte kunnen inschakelen. Daar heb ik in het kader van dit onderzoek ook dankbaar gebruik van gemaakt. Het uitrollen van de formatieve werkwijze is nog steeds in gang aangezien de originele planning als gevolg van met name Corona niet gerealiseerd kon worden.

In mijn streven naar een sluitend systeem van waarden en overtuigingen op basis waarvan ik in mijn lespraktijk autonoom en verantwoord alle grote en kleine beslissingen kan nemen heb ik als gevolg van mijn deelname aan de Leergang de afgelopen tijd grote stappen weten te zetten, met name op het gebied van organisatie. Nu dit deel van mijn voorbereide omgeving klopt en de randvoorwaarden voor goed werken geschapen zijn is het tijd om te focussen op wat dat goede werken van de leerlingen dan inhoudt.

De vraag op basis waarvan ik mijn interventie uit jaar 1 heb ontworpen is: Hoe integreer ik het Formatief Evalueren structureel in mijn praktijk en die van mijn sectie (*en op termijn van alle MVT*) op een wijze die strookt met het Montessori gedachtengoed?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik onderzocht in hoeverre de didactiek van het Formatief Evalueren aansluit aan op de montessoritheorie en wat er praktisch gezien nodig is om de overstap te maken van onze huidige werkwijze naar de formatieve. Op basis hiervan heb ik dit praktijkonderzoek opgezet en uitgevoerd.

## 1.1 Probleemverkenning

In leerjaar 1 van de Leergang heb ik mijn interventie gebaseerd op de vraag: Hoe integreer ik het Formatief Evalueren structureel in mijn praktijk en die van mijn sectie (*en op termijn van alle MVT*) op een wijze die strookt met het Montessori gedachtengoed?

Ik ben er mijns inziens in geslaagd om in theorie aan te tonen dat deze integratie niet alleen haalbaar is maar ook zoveel merites heeft dat het de moeite waard is om dit ook daadwerkelijk te realiseren op een manier die mijn school ten goede zal komen. De interventie was puur theoretisch van aard met het idee dat ik dit in mijn praktijkonderzoek voor de klas zou gaan uitwerken en toetsen. Voor meer achtergrond over de onderliggende problematiek die tot mijn vraag heeft geleid (zoals bijvoorbeeld de schoolbrede

implementatie van Formatief Evalueren en de huidige toetsgeoriënteerde instelling van de leerlingen) verwijs ik naar het verslag van mijn interventie (op aanvraag beschikbaar).

Het probleem dat ik in het kader van dit onderzoek aanpak is dus van praktische aard. Het plan dat ik in mijn interventie het “ERK-raamwerk” heb genoemd komt in feite neer op een curriculumontwerp. Het ‘wat’ en het ‘waartoe’ zijn beantwoord. Het is tijd voor het ‘hoe’? Plannen zijn altijd mooi maar de praktijk is weerbarstig. Aan mij nu om mijn plannen dusdanig te concretiseren dat ze aantoonbaar realiseerbaar en wenselijk zijn, zowel voor leerling, docent als scho(o)l(engemeenschap).

De reikwijdte van waar ik hier mee bezig ben gaat verder dan mijn eigen lessen of school, het is een landelijk thema. Folmer (2017, p. 196) zegt daarover:

Het ERK heeft steeds meer ingang in het Nederlandse onderwijs gevonden. De implementatie van het ERK heeft zijn vertaling gekregen in de formulering van doelstellingen (syllabi, tussendoelen, streefniveaus) en in de vermelding van de niveaus in lesmethodes. Het examenprogramma verwijst er voor leesvaardigheid en in de syllabi naar. Dat nog geen ERK-eindniveaus zijn vastgesteld voor die onderdelen die in het schoolexamen worden getoetst, zorgt voor verwarring. Zo dit wel het geval zou zijn, zou het ERK onder vreemdetalendocenten wellicht (nog) meer leven en zouden ze (nog) beter op de hoogte zijn van examenprogramma’s, eindtermen, syllabi en handreikingen. Zij zouden zich wellicht eerder afvragen in welke mate de in de methode vervatte leerinhouden en leeractiviteiten bijdragen aan het bereiken van communicatieve doelen in het licht van de eindtermen. Uit onderzoek van de Vereniging van Leraren in Levende Talen blijkt dat docenten desgevraagd het ERK graag officieel gekoppeld zouden zien aan alle vaardigheden, ook aan die vaardigheden die in het se getoetst worden. Kortom, veel meer zou kunnen worden bereikt als de synergie tussen curriculumontwikkelaars, vakdidactici, docenten en toetsontwikkelaars versterkt zou worden door curriculum, didactiek en toetsing geïntegreerd aan te pakken (Little, 2014)<sup>2</sup>.

## 1.2 Doelstellingen

Het doel van mijn praktijkonderzoek is om aan de hand van literatuuronderzoek, interviews en een experimentele lessenserie aan te tonen dat het mogelijk is om voor (moderne vreemde) talen een praktisch realiseerbaar curriculum te ontwerpen dat waarlijk montessoriaans is en dat tevens voldoet aan de eindtermen en op grond daarvan een voorstel te doen aan de directie over verdere concretisering hiervan in samenwerking met de modernevreemdetalensecties.

Beoogde opbrengsten *op korte termijn realiseerbaar en meetbaar*:

- Leerlingen herkennen en onderschrijven het nut van dit plan
- Het werken op deze wijze leidt tot verhoogd leerrendement ten opzichte van de huidige situatie

---

<sup>2</sup> Ik heb deze bron zelf niet geraadpleegd. Folmer verwijst hier naar:

Little, D. (2014). *Learning, teaching, assessment: An exploration of their interdependence in the CEFR*. Key-note speech tijdens de 11th EALTA Conferentie ‘The CEFR and Language Testing and Assessment – Where are we now?’. Warwick, 29.05-01-06.2014. Op 3 september 2014 ontleend aan:  
[http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/David Little EALTA 202014.pdf](http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/David%20Little%202014.pdf).

- Het werken op deze wijze leidt tot hogere motivatie bij leerlingen ten opzichte van de huidige situatie

Beoogde opbrengsten op (middel-)lange termijn, wellicht al deels meetbaar:

- Het werken op deze wijze leidt tot meer zelfstandigheid van de leerling in het eigen leerproces
- Het werken op deze wijze leidt tot een focus op persoonlijke ontwikkeling ten koste van de focus op resultaat
- Het werken op deze wijze leidt tot verbetering van de communicatieve vaardigheden van leerlingen

Wat ‘waarlijk montessoriaans’ is zoals ik in mijn doelstelling heb geschreven kan op talloze manieren bekeken en beschreven worden. De essentie ligt er voor mij in dat de manier van werken die ik hier aan het ontwikkelen ben mijns inziens de beste voorwaarden biedt om *de leerling* te ontwikkelen en niet de beheersing van vakinhouden.

We must consider the human personality and not a method of education.  
(Montessori, The Formation of Man p. 6)

## 2 Theoretisch kader

Werken aan een Can-do-statement naar keuze komt neer op gepersonaliseerd taakgericht werken. Dat zijn dan ook de twee hoofdthema’s die ik als eerste onderzoek. Vervolgens bespreek ik nog een aantal relevante gerelateerde onderwerpen.

### 2.1 Gepersonaliseerd leren

Het kind is zijn eigen leider, de leraar is gids (Montessori Scholengemeenschap Amsterdam. (z.d.), p. 12).

Ons hedendaagse onderwijs kan er baat bij hebben om te investeren in het vergroten van de emotionele betrokkenheid van scholier en student. Dat kan door het versterken van de voorwaarden voor leren en van de leermotivatie en interesses – en dus van de positieve emoties. Dit wijst in de richting van meer gepersonaliseerd onderwijs waarbij het voor ieder kind spannend is om te leren, en waarbij we gebruik maken van de natuurlijke, individuele emotionele betrokkenheid van een kind. (...) Meer gepersonaliseerd leren zou een uitkomst zijn, al zegt het nog niets over de mate van zelfstandig leren (Jolles, 2019, p. 176)

Montessori (2016, p.145) schrijft over individuele lessen dat het je taak is als leraar om ‘bijna schuchter’ materiaal aan te bieden waarvan je vermoedt dat de leerling bereid is om tot actie te komen om het materiaal te gebruiken. Hoewel zij dit schrijft in relatie tot de opvoeding van de zintuigen en voor kinderen in een leeftijd die redelijk primair reageren op aangeboden materiaal zie ik ook hoe je hier parallellen kunt trekken met de middelbare scholier. Een belangrijk verschil is echter dat je bij jongere kinderen vaak alleen maar iets fysiek onder de aandacht hoeft te brengen maar dat het bij een scholier juist belangrijk is om over zijn keuze te communiceren. Jolles (2019, p. 335) zegt daarover:



Een tiener heeft vaak moeite met het inschatten wat zijn of haar capaciteiten zijn, met het stellen van prioriteiten, het vergelijken van voors en tegens, het afwegen van verwachtingen van de ouder of coach, en het overzien van de consequenties. (...) Daarom moeten we afstappen van het idee dat een jeugdige scholier al kan optreden als ‘regisseur van zijn eigen leerproces’. (...) De regie hoort bij leraren en school. De executieve functies helpen jongeren om zich naar hun talenten te ontwikkelen en het is belangrijk dat de leraar – net als de ouder – hun daarvoor de mogelijkheden biedt.

Ik zie hierin geen tegenspraak met de woorden van Montessori want het draait in beide gevallen in de kern om de keuze van de leerling, alleen hebben kinderen van verschillende leeftijden ook verschillende randvoorwaarden nodig om hun keuzes te kunnen maken. Bij het nemen van een mate van regie in de keuze van de leerling is het nog steeds mogelijk om te sturen op het uitkomen bij materiaal of een taak die beantwoordt aan de innerlijke behoefte van de leerling. Belangrijk is daarbij volgens Jolles (2016, p. 335) om je als leraar te richten op

*“de persoon van de leerling en niet alleen op diens prestaties. Als leraar móét je interesse hebben in de achtergrond van je leerling, in diens cognitieve en psychosociale functioneren en in zijn of haar eerdere leer- en levenservaringen. Zo kun je elementen herkennen in gedrag, beleving en handelen die nog nadere groei kunnen en moeten doormaken”.*

Tieners hebben volgens Jolles (2016, p. 334) onder andere steun nodig, feedback op vragen en aanpak, bemoediging en steun voor de ontwikkeling van het zelfinzicht. Het is de docent die de voorwaarden (voorbereide omgeving) voor leren op school en persoonlijke groei verschaft. Al deze behoeften zijn individuele behoeften en dus lijkt mij dat hoe meer ruimte je weet te creëren voor individuele persoonlijke contacten, hoe meer je aansluit op wat je leerlingen nodig hebben. Gepersonaliseerd leren gaat voor mij dan ook verder dan alleen maar leerlingen individuele keuzemogelijkheden te bieden omdat dit bijvoorbeeld vanuit de zelfdeterminatietheorie zoveel voordelen biedt in verband met autonomie, het is een noodzakelijke voorwaarde om in staat te kunnen zijn de leerling *echt* als mens te leren kennen en de rol in zijn leven te kunnen spelen die wij ons als montessoridocenten tot doel hebben gesteld.

## 2.2 Taakgericht werken

The meaning of a phenomenon cannot be understood from studying the unrelated process alone, but only from examining the meaningful whole of which it forms a part.  
(Montessori Jr. 2020, p. 45)

Hele taak eerst-leren vraagt om complexe vaardigheden. Hoe leert een leerling die het beste? Hattie en Yates zeggen daarover (2014, p. 72): “studies support the notion of teacher as a direct change agent or activator (...) The teacher assumes the role of a coach or model, consciously using the principles of observational learning in demonstrations”. Daarbij is het belangrijk dat de docent niet zomaar iets voordoet, maar het demonstreert op een manier die door de leerlingen geanalyseerd, geïnterpreteerd en onthouden kan worden. Een

vergelijking met de manier waarop Montessori de introductie van nieuw materiaal beschrijft (referenties) dringt zich op. Voorbeelden van 'teacher as activator' zijn onder andere:

- Teacher clarity (wat wordt er van je verwacht)
- Wat is goed (rijke voorbeelden van wat onvoldoende, voldoende en goed is),
- Feedback en teaching students self-verbalisation (hardop nadenken). Daarover wordt ook gezegd: "Self-verbalization was among the most effective of the strategies, and it worked better for task oriented skills" (p. 193).

In het reguliere onderwijs wordt stof vaak aan de hand van deeltaken uitgewerkt waarbij het toepassen van het geleerde in een nieuwe situatie doorgaans pas aan het einde komt. Dit omdraaien door te beginnen met de introductie van een hele taak heeft volgens Jansen (2016) diverse voordelen voor zowel leerling als docent. Dit zijn:

Voordelen van 'hele taak eerst' voor leerlingen

- Leerlingen worden inhoudelijk gemotiveerd voor de komende leerstof: jouw lesdoel wordt als het ware een vraag voor de leerling.
- Een hele taak nodigt leerlingen uit om relevante voorkennis en vaardigheden te activeren, zodat hierop makkelijker kan worden voortgebouwd.
- De taak fungeert als het opbouwen van een mentale kapstok die betekenis verleent aan specifieke kennis, deelvaardigheden en deeltaken.
- Leerlingen weten vanaf het begin concreet wat ze aan het eind van onderwijs moeten kennen en kunnen: de hele taak adequaat kunnen uitvoeren.
- Leerlingen oefenen ook in de lessen met wat uiteindelijk van hen wordt verwacht.
- Leerlingen ontdekken al snel wat ze nog niet kennen en kunnen en weten dus wat ze nog moeten leren.
- Starten met de doorgaans complexere hele taak zorgt ervoor dat de lessen ook voor leerlingen die meer kunnen vanaf het begin uitdagend is.

Voordelen van 'hele taak eerst' voor docenten

- Door een hele taak meer centraal te stellen ben je meer met de kern van het vak bezig. In hele taken wordt vaak van leerlingen verwacht dat ze geïntegreerd met belangrijke kennis en vaardigheden van je vak bezig zijn.
- Leerlingen die aan een hele taak werken, laten veel meer van zichzelf zien dan wanneer ze alleen aan kleine deeltaken werken. Je leert dus veel meer over je leerlingen.
- Bij de introductie van de hele taak krijg je al enigszins inzicht in wat leerlingen al weten en kunnen en dit inzicht wordt verder vergroot indien het werken van het de hele taak vordert. Dit inzicht stelt je weer in staat om je uitleg of andere vorm van hulp aan te passen aan wat leerlingen nodig hebben.
- Leerlingen zijn doorgaans meer gemotiveerd indien ze aan een hele taak werken en dat maakt lesgeven ook gewoon leuker.

Janssen (2016), p. 18-19

Janssen geeft verder aan dat het hele taak eerst-principe niet nieuw is maar aan veel moderne benaderingen van het onderwijs ten grondslag ligt, maar dat de manier waarop je als docent tot een hele taak komt doorgaans van de grond af opgebouwd wordt en daarom heel arbeidsintensief is. Hij stelt dat dit beter kan door hulp op maat te ontwikkelen en bestaande hulp selectief weg te laten. Alles wat je normaal in de les doet kun je beschouwen als hulp voor het maken van de hele taak en wordt alleen uitgevoerd als het nodig is voor

het uitwerken van de taak. Wat hij daarmee poogt te creëren is een manier om scaffolding op een praktische wijze in te zetten om gedifferentieerd hulp te bieden aan een klas. De meeste leerlingen zijn zeker bij aanvang van het onderwijs niet in staat een hele taak succesvol af te ronden zonder hulp. Bij voorkeur zou deze hulp volgens Janssen plaats moeten vinden in de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky.

Vygotsky geloofde dat onze specifieke mentale structuren en processen teruggevoerd kunnen worden op onze interacties met anderen, dat de gereedschappen van de cultuur (met name de taal) sleutelfactoren zijn in onze ontwikkeling en dat de zone van naaste ontwikkeling het gebied is waarop leren en ontwikkeling mogelijk zijn. De zone van naaste ontwikkeling is het gebied waarbinnen een leerling een probleem zelfstandig niet meer kan oplossen maar wel onder begeleiding van een volwassene of in samenwerking met een leeftijdsgenoot (Woolfolk 2013, p. 71). Vygotskys ideeën zijn relevant voor hen die werken met directe instructie en tevens leeromgevingen creëren. Hij geloofde dat cognitieve ontwikkeling plaatsvindt door gesprekken en interacties van het kind met meer capabele leden van de cultuur (volwassenen en vaardigere leeftijdsgenoten). Deze mensen fungeren als gidsen en docenten en verschaffen de informatie en steun die het kind nodig heeft om intellectueel te groeien (voornamelijk door taal). Vygotskys theorie suggereert dat docenten meer moeten doen dan alleen maar de omgeving zodanig te organiseren dat het kind zelfstandig kan ontdekken. Montessori sluit hierop aan: de docent is deel van de voorbereide omgeving en fungeert als gids voor het kind door op het juiste moment het juiste materiaal onder de aandacht te brengen.

‘Assisted learning’ (het bieden van strategische hulp in de eerste stadia van het leren en het geleidelijk afbouwen daarvan naarmate de leerling steeds meer onafhankelijkheid verwerft) vereist scaffolding in de vorm van bijvoorbeeld informatie, prompts en aanmoediging op het juiste moment in de juiste hoeveelheid. Wat een docent ook kan doen is:

- Materialen en taken aanpassen aan het huidige niveau van de leerling
- Moeilijke vaardigheden of gedachtegangen demonstreren
- De leerling door de stappen van een moeilijk probleem lopen
- Deeloplossingen geven
- Feedback geven
- Vragen stellen die de focus verleggen

Zowel bij Vygotsky, Montessori en Franssen zien we in verschillende bewoordingen dezelfde ‘plek’ terugkomen waar het leren plaatsvindt. Woolfolk (2013, p. 60-61) brengt dit als volgt onder woorden:

Learners need to be taught (...) where they are neither bored or frustrated. Children should be put in situations where they have to reach to understand, but where support from peers or the teacher is also available. Sometimes the best teacher is another child who has just worked out how to solve the problem, because this child is probably operating in the learner’s zone of proximal development.

Het identificeren van deze plek is een integraal bestanddeel van de formatieve werkwijze, waar je elke nieuwe stap in je leerproces steeds begint met ‘waar sta ik nu?’ Aangezien bij gepersonaliseerd onderwijs iedere leerling voor iedere taak een ander beginpunt heeft is het essentieel om dit punt snel en goed te kunnen bepalen. De input van de leerling zelf is

daarbij van groot belang en hij zal dus ook getraind moeten worden in het bepalen en onder woorden brengen van deze positie ten opzichte van de leerstof.

De methode van 'Hulp door weglaten' die Janssen (2016) voorstelt heeft volgens hem de volgende voordelen:

Voordelen voor leerlingen

- De leerling hoeft alleen maar te doen wat echt nodig is om de hele taak te maken.
- De leerling kan daarmee deels zelf het niveau van de lessen bepalen, elke keer weer opnieuw, en dit afstemmen op wat de leerling wil en kan.
- De leerling werkt met medeleerlingen aan een vergelijkbare taak, ze krijgen dus geen extra taken, maar bepalen wel zelf de complexiteit van de taak.
- De leerling bepaalt hiermee ook in belangrijke mate de wijze waarop je in de les aan de slag gaat.
- Leerlingen die meer willen en kunnen, gaan meteen op hun eigen niveau aan de slag.
- Voor leerlingen die extra hulp nodig hebben, is doorgaans in deze opzet ook meer tijd beschikbaar voor de docent.

Voordelen voor docenten

- Je hoeft niet om te differentiëren voor diverse leerlingen heel andere opdrachten te maken.
  - Doordat leerlingen meer keuzevrijheid krijgen van hoe ze met de taak aan de slag gaan, zijn ze doorgaans meer gemotiveerd en ook beter aanspreekbaar op hun gedrag.
  - Je legt nu uit aan leerlingen die dit ook willen.
  - Je hebt meer tijd om leerlingen extra te ondersteunen die dit nodig hebben.
  - Je ontdekt zo wat leerlingen zelfstandig kunnen en dat is vaak meer dan ze in reguliere lessen laten zien.
  - Hoewel je alle verplichte stof in dezelfde tijd kan dekken, kun je meer creatief met je methode omgaan (hoeft niet meer van kaft tot kaft uit).
  - De veranderde rol van jezelf en het schoolboek (van leidend naar hulpbron) zal soms even wennen zijn maar wordt doorgaans als prettig ervaren.
- (p.19-20)

Janssen (2016) spreekt in zijn eigen theoretische verantwoording een aantal belangrijke randvoorwaarden aan voor gepersonaliseerd taakgericht werken:

Expertise- en transferstudies laten zien dat voor wendbaar gebruik van kennis een gedegen kennisbasis noodzakelijk is waarbij relevante feiten en vakspecifieke strategieën zijn georganiseerd rondom centrale concepten en principes (...) Een dergelijke kennisbasis kan alleen worden verworven door een leerproces waarbij leerlingen actief en met hulp op maat werken (...) aan betekenisvolle taken waarvoor deze kennisbasis nodig is (...). Daarbij is het cruciaal dat leerlingen niet alleen kennis gebruiken in meerdere contexten maar ook reflecteren op de onderliggende concepten en principes en kenmerken van het type problemen waarvoor deze kennis kan worden toegepast (...) Een dergelijk leerproces veronderstelt op zijn beurt weer dat leerlingen hun eigen leerproces leren reguleren. Hiertoe moeten leerlingen

beschikken over algemene (metacognitieve) strategieën. Deze moeten echter wel worden uitgewerkt voor en verbonden met betreffende domein (...) Tenslotte dienen leerlingen ook te beschikken over productieve opvattingen over zichzelf als lerende (...) Het veronderstelt bijvoorbeeld dat leerlingen inschatten dat zij de taak met hulp wel succesvol kunnen aanpakken, dat zij fouten maken niet als falen zien, dat zij willen en kunnen doorzetten als het niet meteen lukt. Dergelijke algemenere vaardigheden en attitudes kunnen echter niet eerst apart worden geleerd alvorens te worden toegepast voor een domein, maar kunnen alleen in samenhang met de ontwikkeling van vakkennis aan de hand van betekenisvolle hele taken, hulp op maat en reflectie worden verworven. (p. 58-59)

Het is dus niet alleen van belang om een sluitend systeem van opdrachten en handelingen te ontwerpen. Om de door mij geambieerde manier van onderwijs te doen slagen dienen onder andere het leren omgaan met de werkwijze en het adopteren van een beheersingsgerichte zienswijze expliciet getraind te worden, en wel *binnen* het werken aan de taken. Dat vergt een structurele integratie van cognitieve, regulatieve en affectieve doelen binnen de verwerking van een taak. Ik vermoed dat Montessori deze inzichten ook wel onderschreven zou hebben. Los nog van het feit dat volgens haar in de kosmische visie alles met elkaar samenhangt zegt ze in een iets andere setting (kinderen van 3 tot 6) het volgende over het leren van de belangrijkste onderwerpen (op dat moment het ontwikkelen van zintuigen, taal en rekenkunde): “We must consider these three things as a whole, thus uniting the education of the intellect, with the education of the personality” (Montessori 2020, p. 267-268)

Kwakernaak (2016) legt uit hoe Janssens op zich aansprekende kernconcept (2 regels: Hele taak eerst door omdraaien en Hulp op maat door selectief weglaten) op veel gebieden nog praktische uitwerking behoeft (bijvoorbeeld op het gebied van vreemde talen: literatuuronderwijs en interculturele competentie) en geeft ook enkele waarschuwingen:

De docent die leerlingen confronteert met ‘hele’, complexe taken loopt het risico niet alle hulpbehoeftes te (h)erkennen en afhakers c.q. meelifters te creëren. Voor dat risico van te veel uitdaging, leidend tot een survival of the fittest-didactiek, had wel meer gewaarschuwd mogen worden.

Het is ook jammer dat het weinig expliciete aandacht schenkt aan het basisprobleem van interne differentiatie: hoe organiseer ik groepswork zodanig dat iedereen zinvol en ongeveer even lang bezig is?

Op beide kritiepunten hoop ik een antwoord te hebben binnen mijn eigen plan. De ‘hele’ complexe taak zal altijd uiteenvallen in een aantal minder complexe deeltaken. Deze maken bij voorkeur gebruik van “attractief en ‘Wow!’ oproepend” leermateriaal (Jolles 2016, p. 334) maar dat hoeft natuurlijk niet. Als de leerling zelf een expliciet doel heeft en daar gericht oefenmateriaal bij uitzoekt dan kan een ‘ouderwetse’ oefening uit een werkboek daar zomaar de beste oplossing zijn. Het uitwerken van de deeltaken in samenspraak met de leerling is een vast bestanddeel van de werkwijze aangezien de te zetten stappen volledig afhankelijk zijn van de huidige stand van kennis en vaardigheden van de leerling. Hoewel ik op dit moment in het proces nog niet kan bogen op praktijkervaring met taakgericht groepswork verwacht ik dat er voldoende ruimte moet zijn om iedereen zinvol bezig te laten

zijn aangezien er naast een eventueel groepsdoel altijd een persoonlijk ontwikkeldoel aan het werk verbonden is, en het systeem erop gericht is deze ontwikkeling blijvend vorm te geven. Of dit echter leidt tot het werken in wisselende samenstellingen aan subdoelen, het ondersteunen van peers die minder ver zijn (zoals 'maatjes' dat op Montessori basisscholen dat met kinderen uit een lagere jaarlaag doen), een combinatie daarvan of iets totaal anders kan ik nu nog niet beoordelen. Op het gebied van het organiseren van samenwerken ligt sowieso nog een verdere ontwikkelbehoefte voor mij.

## 2.3 Gerelateerde onderwerpen

### 2.3.1 De rol van de docent

“Blessed are the teachers who have brought their class to the stage where they can say: “Whether I am present or not, the class carries on. The group has achieved independence”. (Montessori 2007, p. 65)

Er is er veel voor nodig om dit ideaal te bereiken. Om zelfstandigheid te bereiken is coaching nodig (La Faille en Stoovelaar 2020, p. 64). Van een Montessoridocent worden de volgende attitudes en kenmerken verwacht (in willekeurige volgorde): Verantwoordelijk, geduld, bescheidenheid, liefdevol, verwondering, verzorgd uiterlijk - stem der dingen, wetenschappelijkheid, interesse en plezier, precisie, respect (p. 46). Ik herhaal ze hier om ze naast de uitspraken over de docentenrol van enkele andere bronnen te plaatsen en daarmee te laten zien dat hier grote overeenkomsten in zijn. Ik ga hier niet verder in op mijn eigen handelen, daarvoor verwijs ik naar mijn Zelfevaluatie (op aanvraag beschikbaar).

Jolles (2017, p. 334) geeft adviezen voor het gedrag en de attitude van docenten, waaronder deze:

- Stel de tiener in staat stellen fouten te maken maar geef feedback.
- Daarom: zacht sturen, suggereren, directief sturen, routes wijzigen, faciliteren, spelen, strategieën leren.
- Creëer een sociale situatie die de leerling 'dwingt' om andermans ervaringen en visies op te pakken en zelfinzicht te ontwikkelen.

Stimuleer:

- nieuwsgierigheid en brede interesses
- verbeelden en verwoorden
- Goed ontwikkelde executieve functies, strategie, zelf plannen, geef feedback
- Ondernemend zijn, nemen van initiatief, 'gedoseerd' risico's nemen.
- Academische vorming.

Aandacht voor psychologie en pedagogiek:

- werk aan de persoonlijke groei van de leerling, zorg voor de ontwikkeling van executieve functies, motivatie, attitude.
- Verander de houding, de leerattitude.
- Verschuif de aandacht van docenten en overdracht van leerstof naar de lerende persoon.
- Onderken het belang van de pedagogische dimensie, academische vorming en bildung.

Het gaat niet om de prestatie, het gaat om het kind. Geef daar de juiste aandacht aan, dan zal de prestatie volgen. Wat Jolles adviseert heeft Montessori als volgt onder woorden gebracht: “while, in the traditional schools, the teacher sees the immediate behaviour of her pupils, knowing that she must look after them and what she has to teach, the Montessori teacher is constantly looking for a child who is not yet there. This is the main point of difference” (2019, p. 251)

Bimmel en Weststrate (2014) omschrijven in de rol van de docent als: Organiseren, motiveren, instrueren en voorwaarden scheppen. Daarbij geven zij als praktische aandachtspunten en valkuilen onder andere mee dat een docent voor een motiverende introductie dient te zorgen, niet als wandelend woordenboek moet functioneren, zo weinig mogelijk moet interveniëren tijdens het werken aan een opdracht, moet observeren en aanmoedigen, correctieve feedback moet noteren om pas na voltooiing van de opdracht te geven (en dus tijdens de uitvoering niet corrigeert op fouten), na afloop positieve feedback geven en zo nodig terugkomen op aspecten waarmee de leerlingen moeite hadden met als doel de leerlingen te helpen de *oorzaak* van succes of tekortschieten te herkennen.

### 2.3.2 Feedback

“In order to be motivated by a discrepancy between ‘where you are’ and ‘where you want to be’, you must have an accurate sense of both your current status and how far you have to go. There is evidence that feedback emphasising progress is the most effective”.

(Woolfolk 2013, p 443)

Wat Woolfolk hier beschrijft ligt in feite ten grondslag aan de formatieve cyclus. ‘Waar wil ik naartoe?’ (*where you want to be*) heeft een positiebepaling in de vorm van een antwoord op de vraag ‘Waar sta ik nu?’ (*where you are*) nodig om tot de volgende stap/actie te kunnen komen: ‘Hoe kom ik verder?’

De taak van feedback is om studenten van hun huidige status naar de criteria van succes te brengen. Volgens Hattie en Yates willen bijna alle lerenden vooral één ding van feedback: “they want to know how to improve their work so that they can do better next time” (2014, p. 64-65). De focus ligt dus niet op ‘wat heb ik fout gedaan’ maar op ‘hoe ga ik het de volgende keer goed/beter doen?’, op de ontwikkeling. Belangrijk is ook om in de gaten te houden dat negatieve ervaringen meer aandacht krijgen, dus tegenover elk punt van kritiek moeten 3 tot 5 positieve opmerkingen staan om een balans in de ervaring te handhaven. Deze positieve opmerkingen moeten dan overigens ook wel ervaren worden als legitiem. Als een leerling het idee heeft ergens niet veel voor gedaan te hebben en de docent zegt ‘wat heb je goed gewerkt’ dan accepteert de leerling dat compliment niet.

Voor leerlingen die met iets nieuws beginnen dient de feedback vooral gericht te zijn op inhoudsniveau. Ze hebben bevestiging nodig en correctieve feedback, vooral op zaken als beslissingen (goed vs fout of slecht). Gevorderden hebben behoefte aan verbanden en relaties tussen dat wat ze al weten. Zij zoeken bevestiging en suggesties voor de juiste aanpak. Vergeevorderden hebben baat bij het steunen van de zelfregulatie.

Feedback refers to the process of securing information enabling change through adjustment and calibration of efforts in order to bring a person closer to a well-defined goal (Hattie & Yates, 2014, p. 66) Essentieel hierbij is dat het doel bekend is en nauwkeurig gedefinieerd



middels realistische beoordeling. Daarom is beoordeling een vitaal element in alle vormen van leren en instructie.

“Assesment information is powerful if teachers and students have clear notions of what success looks like while they are engaged in the activity that leads to the assessment”. (Hattie & Yates, 2014, p. 66) Dit betekent voor mij bijvoorbeeld dat ik een stap verder moet gaan dan de rubric. Per onderdeel moet de leerling ook een voorbeeld kunnen zien van voorgangers die onvoldoende, voldoende en goede prestaties leveren.

Door zelf te vragen naar de impact van je instructie (wat, hoe) kom je tot aanpassing en daar heeft je leerling baat bij.

De belangrijkste aandachtspunten die Hattie en Yates (2014, p.70) geven over feedback zijn:

- Het is bij het geven van feedback belangrijk om meer te focussen op hoe de feedback wordt *ontvangen* dan op hoe je hem moet brengen.
- Succescriteria moeten transparant zijn
- Feedback moet wegsturen van focus op zelf en aandacht richten op de taak en effectieve taakgerelateerde strategieën
- Feedback moet de leerling aanspreken op of een heel klein beetje boven het huidige niveau van functioneren (in de zone van naaste ontwikkeling dus)
- Feedback moet leerling uitdagen om te investeren in het stellen van uitdagende doelen
- De leeromgeving moet open staan voor fouten en het ontkrachten van overtuigingen en ideeën
- Peerfeedback is waardevol maar moet wel geleerd worden.
- Feedback geeft signalen aan docenten over hun praktijk en kan tot inspanningen voor verbetering leiden

### 2.3.3 Doelen

*“the concept of development is inconceivable without a goal”*  
(Montessori Jr. 2020, p. 44)

Deze uitspraak geldt op alle niveaus, van micro tot macro, van lesdoel en deeldoelen van een taak over de waarden van de school tot aan de transformatie van het kind tot volwassene in de wereld.

Het type doelen dat we stellen heeft invloed op de mate van motivatie die we hebben om ze te bereiken. Doelen die specifiek en gematigd moeilijk zijn en waarvan het aannemelijk is dat ze in de nabije toekomst behaald kunnen worden neigen ernaar motivatie en volharding te versterken. Specifieke doelen voorzien in heldere standaarden om prestaties te beoordelen. Er zijn 4 hoofdorïentaties<sup>3</sup>. De eerste 2 zijn de al geruime tijd bekende oriëntaties. Recent zijn er 2 bijgekomen.

---

<sup>3</sup> Patronen of overtuigingen met betrekking tot doelen in relatie tot prestaties op school.



1. Mastery (beheersing): Het doel is *verbetering*, ongeacht hoeveel fouten je maakt of hoe onhandig je overkomt. Mensen die beheersingsdoelen stellen neigen tot het zoeken van uitdagingen en het doorzetten als ze problemen tegenkomen. Door hun focus op de taak waarmee ze bezig zijn en het feit dat ze zich geen zorgen maken om hoe ze het doen in vergelijking met anderen worden ze ook wel taakgerichte leerlingen genoemd. Zij schakelen eerder passende hulp in, gebruiken diepere cognitieve strategieën, passen betere leerstrategieën toe en treden een opgave doorgaans met vertrouwen tegemoet.
2. Performance (prestatie): Minder gericht op de uitkomst van hun leren maar eerder op de beoordeling van hun prestatie, vaak ook in relatie tot anderen.
3. Approach (aanval, aanpakken, streven)
4. Avoidance (moeilijkheden uit de weg gaan, angst om fouten te maken, focus op niet de slechtste willen zijn).

De scheiding tussen deze oriëntaties is niet zo scherp als het lijstje doet voorkomen. Woolfolk (2013, p. 442) zegt hierover: “We talk about goals in separate categories, but learners have to coordinate their goals so they can make decisions about what to do and how to act”. Het is daarnaast volgens Woolfolk voor docenten ook belangrijk om in de gaten te houden dat leerlingen verschillende doelen hebben op verschillende terreinen en dat succes in de peer group (wat zeer belangrijk is) niet altijd compatibel is met succes op school.

Het effectief stellen van doelen in de klas vraagt om:

- het hebben van specifieke doelen
- het creëren van ondersteunende sociale relaties
- feedback
- het accepteren van het doel.

Het is aanlokkelijk om bij dit laatste criterium een parallel te trekken met de term taakaanvaarding. In Karakteristieken van vmo-scholen (Rubinstein 2016, p. 72) wordt taakaanvaarding omschreven als “het besef dat het werken in een gemeenschap een persoonlijke verantwoordelijkheid met zich meebrengt voor de afzonderlijke leden daarvan” en wordt het daar dus waarschijnlijk breder geïnterpreteerd dan bij Woolfolk, waar de term ‘goal acceptance’ ook voor een individuele keuze in relatie tot zichzelf gelezen kan worden, zelfs als het doel van buitenaf gesteld wordt. Zij zegt daar zelf over:

If learners reject goals set by others or refuse to set their own goals, then motivation will suffer. Generally, individuals are more willing to commit to the goals of others if the goals seem realistic, reasonably difficult and meaningful – and if good reasons are given for the value of the goals. Commitment matters. (2013, p. 443)

In combinatie met het eerder genoemde criterium ‘het creëren van ondersteunende sociale relaties’ denk ik wel dat in deze verschillende definities een overlap te bespeuren valt. Doelen vereisen vaak samenwerking en anderen kunnen je helpen met stellen en het bereiken van doelen. Ook de commitment aan een persoonlijk doel zal vaak, zo niet meestal ook een sociale component hebben.

#### 2.3.4 Didactische aandachtspunten in het kader van Gespreksvaardigheid

Bimmel en Weststrate hebben ook nog praktische adviezen voor de docent, deels gebaseerd op het werk van de Britse didactica Jane Willis (Bimmel & Weststrate 2014, p. 195). In het kader van dit onderzoek zijn relevant:

- Focus op betekenis
- Gebruik een breed scala aan situaties en taken zodat je leerlingen taal gaan gebruiken met een levensecht doel
- Beperk de leerlingen niet in hun keuze van formuleringen: laat ze vrij en corrigeer ze niet op het moment dat ze spreken.
- Gebruik als input zoveel mogelijk taal uit de praktijk: korte teksten of transcripties van gesproken taaluitingen en opgenomen interviews.
- De gespreksopdracht zelf moet het gebruik van relevante taal uitlokken om de gesprekken op een zo natuurlijk mogelijke wijze te laten verlopen
- Laat leerlingen na het voltooien van de opdracht oefenen met taalvormen en uitdrukkingen waarmee zij nog moeite hadden.
- Recycle en herhaal taken een paar weken later om leerlingen te laten ervaren dat ze vorderingen hebben gemaakt: dat werkt motiverend.

#### 2.3.5 Inzichten van Tina Booth

Tina Booth, Director of Adolescent Training bij Train Montessori gaf op 8 november 2021 een workshop/presentatie over de Farmschool. Daaruit heb ik de volgende in het kader van dit onderzoek relevante informatie gedestilleerd:

Geef ze een doel dat groter is dan zichzelf. A task needs to be too large for an individual to complete. Social independence is rooted in an interdependent social organization. We need to rely on each other. Young adults step into a larger world and need to develop an expanded understanding of interdependence and of division of labor. The prepared environment provides the activity to experience true social organization.

Sommige aspecten van de Farm school kan een les Duits niet bieden, maar er zijn raakvlakken mogelijk met de volgende 'key experiences for the adolescent':

- Division of labor
- Cultural sharing
- Intellectual engagement
- Engagement in the arts

You can co-create the prepared environment with the adolescents. Dit raakt aan onder andere de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan, waarin veel waarde wordt gehecht aan autonomie. Leerlingen hebben daarbij invloed op delen van hun werk. Bij Montessori gaat dit concept dus eigenlijk verder. Het idee is namelijk niet alleen dat de leerling een mate van autonomie heeft (of ervaart) bij het uitvoeren van een taak, maar dat hij een actieve bijdrage levert aan de vormgeving van zijn eigen leer- en werkomgeving.

The internal motivation of adolescents is being with other adolescents.

Context is important: het werk moet als praktisch ervaren kunnen worden. Wat heb *ik* hier in *mijn* leven aan?

### 2.3.6 Keuzes

Over de vele voordelen van keuzes is eindeloos veel theorie beschikbaar en bekend en ik vraag mij bijna af of het überhaupt nog wel nodig is om dit onderwerp in mijn theoretisch kader te behandelen. We kennen waarschijnlijk allemaal de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan en ik zou met gemak een flink aantal pagina's vol kunnen schrijven met uitspraken van Montessori over keuzes. Het is echter wel een essentieel onderdeel van mijn plan, het is tenslotte de bedoeling dat de leerling zelf de keuze maakt voor een leerdoel in de vorm van een Can-do-statement om mee aan de slag te gaan. Daarom wil ik hier toch twee punten aanstippen. Ten eerste toch maar even een korte opsomming van de bewezen positieve effecten zoals beschreven door Lillard (2017, p. 85):

(the perception of) choice (perceived control over one's environment) is associated with:

- Better learning
- Better performance
- Longer and more willing engagement in tasks
- Choosing more difficult tasks
- Asking for help less
- A higher valuation of one's enjoyment of tasks

Daarnaast een advies van Hendriksen en Pelgrom (2014, p. 147) over hoe je met keuzes om moet gaan: "Om te kunnen kiezen is kennis nodig. Het kind moet weten wat het wil en moet besluiten kunnen nemen. De leerkracht heeft een ondersteunende rol om het kiezen mogelijk te maken. Kiezen kun je leren".

## 3 Conclusie literatuurstudie

Samenvattend concludeer ik dat een gepersonaliseerde taakgerichte aanpak van leerinhouden in elk geval in theorie alles in zich heeft om een vorm van onderwijs te ontwerpen die de leerling in staat stelt om zich breed te ontwikkelen op een wijze die recht doet aan de persoon van de leerling en die ondertussen waarschijnlijk ook betere en langdurigere leerresultaten oplevert.

Daarbij heb ik een aantal kritieke succesfactoren geïdentificeerd voor deze aanpak en heb ik mogelijke praktische uitwerkingen bestudeerd. Hieruit is een aantal inzichten en aandachtspunten naar voren gekomen die ik zo veel en zo goed mogelijk in de praktische uitwerking van mijn lessenserie zal proberen te integreren. Voor een deel zal dit niet of nauwelijks mogelijk zijn omdat het bijvoorbeeld vaardigheden betreft die over een langere periode over meerdere taken structureel opgebouwd moeten worden.

De praktische uitwerking die de kern van dit onderzoek is zal dan ook primair gericht zijn op het toetsen van zoveel mogelijk elementen van het concept in een zo coherent mogelijke geheel als eerste concrete experimentele stap op weg naar een volwaardige door leerlingen, docenten en school gedragen werkwijze.

## 4 Onderzoeksmethodiek en interventie gericht handelen

### 4.1 Ontwerpproces

Om de theorie uit mijn interventie van jaar 1 van de leergang te testen heb ik een lessenserie ontwikkeld. Van mijn schoolleider Betty Di Lollo kreeg ik toestemming om Sergej Visser van bureau ICE hiervoor in te schakelen. Sergej is sinds enige jaren onze trainer Formatief Evalueren. Met hem heb ik uitgebreid gesproken over wat er komt kijken bij de praktische uitvoering van mijn plan. Zijn eerste reactie was: Het is nuttig en het gaat werken. Taakgericht werken (of het nou wel of niet zo genoemd wordt) is een beweging die mondjesmaat maar gestaag aan het groeien is. Het SLO heeft er sinds 2008 al diverse publicaties aan gewijd<sup>4</sup>. Het mooie van deze aanpak en tevens een belangrijk punt van overeenkomst met het montessorigedachtengoed is dat het hier niet meer primair over leerrendement gaat maar over persoonlijk ontwikkeling. Het maakt de (gepercipieerde) verschillen tussen leerlingen kleiner omdat je de focus verlegt van beoordelen op resultaat naar het meten van de ontwikkeling op basis van ieders eigen startpunt.

Deze aanpak vereist wel een omslag in de wijze van omgang met het vak, het is niet iets dat je 'er even bij doet voor de afwisseling'. Er zit een lijn en een opbouw in die de leerling uiteindelijk vanaf dag 1 tot aan het eindexamen zal volgen. Om dit succesvol te laten zijn zal er aan een aantal criteria voldaan moeten worden. Wat daarover in ons gesprek aan de orde is geweest is het volgende:

- Transfer moet expliciet ingetraind worden
- Samenwerken is belangrijk
- Grammatica en vocabulaire zijn geen doelen meer maar staan in dienst van het leren
- Beklijving moet worden ingebouwd door herhaling, dus zaken moeten terugkeren (al dan niet op een hoger niveau). Het faciliteren en toepassen van scaffolding heeft hier een belangrijke rol.
- De innerlijke samenhang kan geoptimaliseerd worden door onderwerp en inhoud op elkaar af te stemmen, bijvoorbeeld door het leren van de verleden tijd te koppelen aan een historische gebeurtenis.
- Leerlingen moeten in de loop der tijd wennen aan deze manier van werken. Kijk je bijvoorbeeld naar de rubrics dan kun je de leerling het beste laten wennen door in de onderbouw eerst met één beoordelingscriterium te beginnen en dit vervolgens langzaam maar zeker uit te breiden tot de leerling in de bovenbouw grotendeels

---

<sup>4</sup> Voorbeelden:

Jansma, N. & Pennewaard, L. (2008). Samen werken aan taaltaken: handreiking voor het werken met taaltaken bij de moderne vreemde talen in het kader van de aansluiting vmbo-mbo. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 11-5-2022, van: <https://www.slo.nl/zoeken/@4458/samen-werken/>

Beckers, C., Pennewaard, L., & Perry, G. (2009). Handreiking talenquests in het vmbo: taakgericht werken op A1 en A2 niveau van het Europes Referentie Kader. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 11-5-2022, van: <https://www.slo.nl/zoeken/@4456/handreiking-1d/>

autonoom aan de slag kan. Ook het beoordelen waar je op een bepaald moment met betrekking tot een bepaalde vaardigheid staat is iets wat je als leerling tot op zekere hoogte zelf kunt achterhalen maar *hoe* je dat doet is wel iets dat expliciet geleerd moet worden. Belangrijk bij deze processen is dat de docent er de eigenaar van is die de leerlingen laat meedenken.

- Het inhoudelijk begrijpen van succescriteria is moeilijk voor leerlingen. Ook dit kan stapsgewijs worden opgebouwd door te starten met een single point rubric. Je kijkt vervolgens naar diverse voorbeelden die gelden als 'voldoende' voor dit niveau. Daarna kun je je eigen werk ook beoordelen; is dat in vergelijking met het voorbeeld beter, even goed of onvoldoende? Geleidelijk bouw je door de onderbouw het werken met rubrics op tot de leerling uiteindelijk niet alleen in staat is om er goed mee te werken maar ook om een stem te hebben in de formulering ervan.
- Deze vorm van werken en leren is een proces. Feedback op tussentijds resultaat is essentieel. Het *leertraject* moet zichtbaar zijn, niet het resultaat
- De docent is in dit proces de gids, de coach. Taak van de docent is om de leerlingen bewust te maken van de beheersingsgerichte aanpak. Dat zal niet alleen het leerrendement ten goede komen maar er ook toe leiden dat leerlingen beter worden in communicatie omdat het veel meer overleg en uitwisseling vergt waarbij heldere formulering van groot belang is.
- Als je het werk van een leerling beoordeeld moet worden (door de leerling zelf, de docent of een peer) kijk je eerst naar de precondities, een checklist van basiseisen en randvoorwaarden waaraan voldaan *moet* zijn. Pas dan pak je de rubric erbij om naar de kwaliteit te kijken.
- Bij werken aan bijvoorbeeld niveau B1 is het belangrijk om leerlingen ook al B2 (één stap hoger) te laten zien. 'Goed B1' is in feite hetzelfde als 'voldoende B2'. Het is belangrijk dat de leerling dit weet want het geeft inzicht en biedt tevens perspectief.
- Werk altijd samen met de leerlingen en laat ze zelf ook zoveel mogelijk in groepjes doen.
- Alle vaardigheden kunnen tijdens het werken aan een doel benut en ingezet worden maar alleen de ontwikkeling van de vaardigheid waarop het doel gebaseerd is mag gemeten (/getoetst) worden.
- Tijdens het proces werk je toe naar een eindpresentatie die door de leerlingen zelf wordt mee beoordeeld. Een manier om dit te bewerkstelligen is bijvoorbeeld een 'circuit' waarbij meerdere groepjes onderling rouleren en elk groepje zijn werk de ene keer presenteert en de andere keer het werk van een andere groep beluistert en beoordeelt. De docent kan tijdens dat uur makkelijk elk groepje een keer bekijken. Zo presenteert iedereen binnen 1 lesuur meerdere malen het eigen werk en heb je als docent meerdere beoordelingen van andere groepjes naast je eigen beoordeling. Voor de leerlingen hangt er iets van af, het is relevant en je werkt er stap voor stap naartoe. Bovendien is het veilig(er) want je doet het niet voor de hele klas en je mag het een paar keer opnieuw doen.
- Feedback kost in de onderbouw meer tijd dan in de bovenbouw want het gaat in kleine stapjes, maar het levert wel meer (meetbare) progressie op. Als docent ben je de begeleider die leerlingen meteen aan het werk zet en ze met behulp van feedback in staat stelt om sneller en beter hun doelen te bereiken. Aan het begin van het traject besteed je veel aandacht aan "waar gaan we naartoe en waarom?" (waarbij de Can-do-statements de leerling kunnen helpen met het inzien van het praktische nut voor zichzelf) en vervolgens zorg jij als begeleider ervoor dat het blijft lopen.

- Bij een succesvolle implementatie zal de snelheid steeds verder omhoog gaan. Zeker in het begin zal er vooral veel tijd besteed moeten worden aan de procesmatige kant en het gefaseerd aanleren van de benodigde vaardigheden.

Het opzetten van deze aanpak zorgt voor een aantal uitdagingen. Hoe selecteer je bijvoorbeeld de passende taaltaken om je curriculum concreet op te bouwen? Gelukkig is er al heel veel bruikbaar materiaal voorhanden, waarbij met name het Goethemateriaal veel voordelen biedt omdat het al volledig op het ERK is afgestemd en veelal taakgericht is opgezet. Daar waar dit 'te schools' is kan het doorgaans toch eenvoudig ingezet worden door een kleine aanpassing in het materiaal zelf of de manier waarop je ermee omgaat. Gelukkig moet niet alles volledig uitgewerkt zijn voordat je kunt beginnen, het is iets dat je ook geleidelijk kunt opbouwen. In principe moeten alle beschikbare materialen gekoppeld kunnen worden aan een Can-do-statement. Tevens kun je dit stapsgewijs ontwikkelen in samenwerking met leerlingen. Dat vergt wel een stevige (maar zinvolle) investering van tijd en aandacht. Je zult steeds weer samen moeten kijken hoe ver een leerling is in het proces en het is belangrijk dat de leerling leert om daar zelf steeds meer zicht op te krijgen. Dat is niet altijd even makkelijk want nog niet alle onderdelen van het ERK zijn concreet en gedetailleerd uitgewerkt. In die gevallen zul je er goed samen naar moeten kijken en over moeten praten.

Bij de keuze van het statement was al meteen duidelijk dat ik voor een productieve vaardigheid<sup>5</sup> zou kiezen. Bij de beoordeling van receptieve vaardigheden meet je vooral conceptuele kennis en vocabulaire. Spreekvaardigheid heeft als voordeel dat je er doorgaans ook geschreven materiaal bij nodig hebt, bijvoorbeeld door het maken van een opzet van wat je gaat vertellen. Aangezien je hierbij ook nog communicatie tussen leerlingen onderling uitlokt en zij elkaar nodig hebben bij het uitvoeren van de taak is de keuze op deze vaardigheid gevallen.

Vervolgens heb ik de status van mijn plan tijdens een sectievergadering met mijn collega's gedeeld. De respons was positief en gaf mij bovendien een goed gevoel omdat ik over alles waar vragen over kwamen al in meer of mindere mate nagedacht bleek te hebben. Daardoor was er ook ruimte om over de praktische invulling te praten. Oorspronkelijk wilde ik mijn lessenserie in twee klassen (beide 3hv) uitproberen. Op advies van mijn sectie heb ik er uiteindelijk voor gekozen om deze serie maar in één klas uit te voeren, terwijl ik in de andere klas wel met het Can-do-statement ging werken maar dan op de 'oude' docentgestuurde manier, om zo een betere vergelijking te kunnen maken van de beide werkwijzen. Welke klas welke lessen zou krijgen hebben is in dat gesprek ook besloten.

Omdat het binnen de kaders van dit onderzoek niet mogelijk is om al deze aspecten uit te werken en in de praktijk te testen (alleen al vanwege de tijd) heb ik een aantal praktische keuzes gemaakt. Ik wilde in elk geval uitzoeken of het concept in de belevingswereld van de leerlingen als zinvol en aantrekkelijk ervaren wordt. Door het proces in het klein aan de hand van één Can-do-statement op te zetten hoopte ik tevens in staat te zijn de ontwikkeling op het gebied van de desbetreffende vaardigheid in kaart te kunnen brengen en daarbij ook te kijken of er op klasniveau verschillen te observeren waren in de manier waarop de leerlingen zich met de taak bezig hielden (qua aanpak, omvang en beleving). In het ideale geval hoopte ik zichtbare verschillen te kunnen opmerken in het eindresultaat van de twee klassen.

---

<sup>5</sup> De productieve vaardigheden zijn Spreekvaardigheid, Gespreksvaardigheid en Schrijfvaardigheid, de receptieve Lezen en Luisteren.

Het idee was om de leerlingen zowel bij aanvang als bij afronding van de lessenserie een video te laten opnemen. Dat zou mij inzicht moeten geven in hun actuele niveau en wat ze vervolgens bijgeleerd zouden hebben. De video's zou ik aan de hand van twee rubrics beoordelen, een die ik met de leerlingen deelde en een uitgebreidere voor mijzelf waarmee ik ook wilde kijken naar het plezier waarmee de leerlingen de taak leken uit te voeren, het aantal interacties, het aantal gespreksonderwerpen en de lengte van het gesprek. Tevens wilde ik de leerlingen vooraf en achteraf een enquête laten invullen om te zien wat hun verwachtingen waren, hoe zij de werkwijze ervaren hebben, in hoeverre zij het nut ervan ervaren hebben en of zij ermee verder willen.

Met mijn leerlingen heb ik besproken dat ik van plan was een lessenserie aan *Spreken* te besteden en ik heb met ze gedeeld hoe ik dat van plan was en waarom. In hun eerste reactie gaven ze aan de merites van mijn voorstel te zien en toonden zij welwillendheid om eraan mee te werken. Dit gold zowel voor de klas waarin ik het idee achter de compleet andere manier van werken uit de doeken deed als voor de klas waarin ik alleen heb uitgelegd dat we gingen werken met een groter doel als startpunt in plaats van het starten met deelvaardigheden en oefeningen. Belangrijk om hier te vermelden is dat ik daarbij ook heb aangegeven dat deze manier van werken goed samengaat met de manier waarop we tegenwoordig in de klas werken (de werkwijze die ik bij mijn Guided Reflection heb ontwikkeld). Ik heb vervolgens een voorselectie gemaakt van 6 Can-do-statements die ik via Microsoft Forms aan de leerlingen heb voorgelegd (zie onderstaande tabel). Daarvan moesten zij hun eerste, tweede en derde keuze aangeven. Er bleven uiteindelijk 2 statements over die met 26 stemmen het populairst waren: 1 en 2. De keuze is vervolgens op statement 1 gevallen omdat die vaker eerste keuze was. Deze informatie heb ik met mijn leerlingen gedeeld, waarbij ik ook heb vermeld dat het op termijn de bedoeling is dat iedereen grotendeels zelf bepaalt wanneer aan welk statement wordt gewerkt. Alle Can-do-statements zijn op A2-niveau geformuleerd. Spreken op A2 houdt in: *“Kan een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding en huidige of meest recente baan te beschrijven”*. (Liemberg & Meijer, 2004, p. 77). A2 is het niveau waarop de meeste leerlingen op dit moment werken. Wij streven er op het MLA naar dat leerlingen van 3 vwo aan het einde van de derde klas het B1-niveau hebben behaald.

Can-do statements waaruit de leerlingen konden kiezen:

1	Ik kan een eenvoudig gesprek aan een balie voeren. Bijvoorbeeld een hotelkamer reserveren of vragen naar een bepaalde afdeling.
2	Ik kan eenvoudige informatie vragen met betrekking tot reizen en gebruik maken van het openbaar vervoer. Bijvoorbeeld kaartjes kopen, tijden vragen, plek reserveren, de weg vragen.
3	Ik kan informatie van persoonlijke aard geven. Bijvoorbeeld vertellen over familie, vrienden, vrije tijd en hobby's, school.
4	Ik kan vertrouwde zaken en personen op een eenvoudige manier beschrijven. Bijvoorbeeld je eigen woonplaats, verloren of gestolen voorwerpen aangeven bij de politie, de weg van thuis naar school, een klacht beschrijven bij de dokter.
5	Ik kan in een serie korte zinnen informatie geven over mijzelf en anderen. Bijvoorbeeld aan een gastgezin over je eigen gezin vertellen, over je schoolvakken, een spreekbeurt over een hobby, je toekomstplannen.



6	Ik kan in eenvoudige korte zinnen vertellen over ervaringen, gebeurtenissen, activiteiten. Bijvoorbeeld hoe een reis is verlopen, wat je hebt meegemaakt bij een concert of uitstapje, een verhuizing, je school beschrijven.
---	---

## 4.2 Lessen

### Opzet lessen

Les	Klas 3D (onderzoeksgroep)	Klas 3S (controlegroep)
1	Les compensatiestrategieën	Les compensatiestrategieën
2	Enquête vooraf Opdracht 1	Enquête vooraf Opdracht 1
3	Zelfstandig werken	Les
4	Zelfstandig werken Opdracht 2 Enquête achteraf	Zelfstandig werken Opdracht 2 Enquête achteraf

#### 4.2.1 Les 1

Als gevolg van het teruggrijpen op de theorie rondom het spreek- en gespreksvaardigheidsonderwijs heb ik er bij het uitwerken van de lessenserie voor gekozen om te beginnen met een les over het gebruik van compensatiestrategieën. De nadruk leggen op strategie is altijd een belangrijk onderdeel van mijn onderwijs omdat ik er van overtuigd ben dat het begrijpen van onderliggende principes en/of patronen in de dingen die je leert ervoor zorgen dat je het geleerde beter begrijpt, het nut er eerder van inziet en je het gereedschap geeft om je eigen ontwikkeling op eigen kracht verder te helpen. Door extra aandacht te besteden aan compensatiestrategieën wil ik mijn leerlingen zo goed mogelijk voorbereid aan de start laten verschijnen en de spreekdrempel te verlagen.

Bimmel en Weststrate (2014, p. 185-186) zeggen hierover:

Bij gesprekken in welke taal dan ook, inclusief de moedertaal, maken sprekers gebruik van strategieën om lacunes in hun taalkennis te compenseren (...) En hoewel leerlingen deze strategieën zonder veel nadenken in de moedertaal gebruiken, zijn de meesten van hen niet geneigd dit spontaan ook in de doeltaal te doen. Het is daarom van belang, leerlingen te leren dergelijke strategieën ook bij gesprekken in een vreemde taal te gebruiken om een gesprek gaande te houden. Het stimuleren van en instructie in het gebruik van compensatiestrategieën is onlosmakelijk verbonden met het gespreksvaardigheidsonderwijs.

Aan het begin van de les vroeg ik de leerlingen te raden waar ik het over had. Met gebruikmaking van diverse compensatiestrategieën (bijvoorbeeld gebaren in combinatie met omschrijvingen als “plastiek ofte metall”) probeerde ik duidelijk te maken dat ik op zoek was naar een winkel waar ik een prullenbak kon kopen, met massa’s fouten in grammatica en zinsconstructie en zonder de juiste woorden te gebruiken. In beide klassen werd het binnen 20 seconden geraden. Vervolgens hebben wij de gebruikte strategieën besproken en heb ik



de leerlingen gevraagd om hier in drietallen (spreker, luisteraar, scheidsrechter) mee te gaan oefenen en dit op in een formuliertje bij te houden (Bijlage 1).

#### 4.2.2 Les 2

Aan het begin van les 2 heb ik de leerlingen een enquête laten invullen. In onderdeel 4.4 vertel ik hier meer over.

Vervolgens heb ik de leerlingen aan het werk gezet met opdracht 1, het maken van de eerste video. Deze opdracht heb ik via Teams met de leerlingen gedeeld zodat ik ook een centrale plek had waar de video's ingeleverd konden worden. De belangrijkste elementen van de instructie heb ik nog klassikaal met de groep gedeeld. Wat mij betreft was dat vooral het feit dat dit een nulmeting was. Ik heb uitgelegd wat een nulmeting inhoudt en wat dit betekent voor de aanpak van de taak.

De volledige opdracht heb ik bijgevoegd als bijlage 2

In een van de klassen heb ik een leerling met een Duitse moeder die thuis met haar moeder Duits praat. Om haar in deze les toch nog iets van uitdaging en voldoening te geven heb ik haar ingeschakeld als 'luitenant' om medeleerlingen links en rechts tips en feedback te geven en om met een aantal van hen de video op te nemen waarbij zij op een realistische wijze de rol van de receptioniste overnam.

#### 4.2.3 Les 3

Les 3 was de les waarin de leerlingen zelfstandig op de wijze van hun eigen keuze konden werken aan de ontwikkeling van hun startgesprek naar een nieuwe versie op een hoger niveau. Het idee was om de leerlingen hier een rijke voorbereide omgeving te bieden (zie onderdeel 4.3) en zelf als gids/coach/richtingaanwijzer te fungeren. Om verschillende redenen is dit plan niet goed uit de verf gekomen.

De belangrijkste reden hiervoor waar ik zelf invloed op had is het feit dat het mij niet meer gelukt is om mijn leerlingen voor het begin van deze les te voorzien van feedback op hun eerste video, met name als gevolg van tijdgebrek en vermoeidheid. Hierdoor misten zij een helder startpunt om hun ontwikkeling verder op te baseren, wat de kans op een significant verschil tussen video 1 en video 2 aanzienlijk verkleinde.

In de onderzoeksgroep liep ik verder tegen het probleem op dat de leerlingen nog geen ervaring/training hadden in het werken op deze manier waardoor er aanloopproblemen ontstonden met aan de slag gaan. Ze wisten deels nog niet goed wat hun mogelijkheden waren en daardoor selecteerden zij hun materialen en werkvormen vaker dan ik had gewild niet op basis van een weloverwogen keuze maar pakten zij het eerste op wat ze tegenkwamen. Met meer tijd waardoor ik meer aandacht had kunnen besteden aan het introduceren van de materialen had dit onderdeel meer kans van slagen gehad. In de controlegroep was die tijd er helemaal niet meer want door het uitvallen van een lesuur moest ik bij hen les 3 en les 4 samenvoegen. Daardoor was er nauwelijks nog tijd voor leerlingen om daadwerkelijk gebruik te maken van de voorbereide omgeving en echt te werken aan een verbeterd gepersonaliseerd gesprek. Bijgevolg hebben de leerlingen bij het maken van video 2 zwaar geleund op het script uit les 1 waardoor een vergelijking op de vooraf bedachte elementen niet meer zinvol was.

Daarnaast speelden er externe factoren waar ik mij niet achter wil verschuilen maar die wel een nadelig effect op mijn onderzoek hebben gehad. Zo kon ik mijn onderzoek pas doen na afsluiting van een verslagperiode (de laatste week van een blok is de slechtst denkbare periode om te proberen de aandacht van de leerlingen te vestigen op jouw doelen in plaats van hun eigen). Dat betekende dat ik het onderzoek deed gedurende 2 weken waarin wij vanwege verslagvergaderingen met een verkort rooster werkten (40 minuten les in plaats van 55). Uitstel was niet mogelijk in verband met de meivakantie. De aanstaande vakantie heeft in de laatste lessen ook nog wel effect gehad op de deelnamebereidheid van de leerlingen, zeker degenen die geen Duits hebben gekozen voor volgend jaar en wiens motivatie voor het vak al verdwenen was.

#### 4.2.4 Les 4

Aangezien ik in de gaten kreeg dat ik weinig te verwachten had van de concrete leereffecten van mijn plan heb ik besloten tijdens de korte tijd die mij nog restte niet vol in te zetten op taal en vaardigheidsontwikkeling. Ik heb de leerlingen uitgelegd waarom het niet helemaal zoals gepland was gegaan en hoe het eigenlijk in mijn voorstelling had moeten zijn en ze vervolgens gevraagd om wel nog de tweede video op te nemen. Desgewenst mochten ze gebruik maken van Google Translate in de hoop dat dit ze nog wat hulp zou bieden om het originele gesprek verder te personaliseren. De tijd die ik nog over had heb ik besteed aan het voeren van gesprekken met leerlingen over hoe zij de lessen hadden ervaren, of ze meer inzicht hadden gekregen in mijn drijfveren en wat ze daarvan vonden. Daarbij kreeg ik veel opmerkingen die mij toch nog een goed gevoel gaven want het lijkt erop dat de boodschap wel degelijk is aangekomen. In de bespreking van de resultaten van de enquêtes (onderdeel 4.4) ga ik hier gedetailleerder op in. Als afsluiter heb ik geprobeerd zoveel mogelijk leerlingen te bewegen om ook nog de tweede enquête in te vullen.

De opdracht voor video 2 heb ik bijgevoegd als bijlage 3

#### 4.2.4 Reflectie

Terugkijkend op de lessenserie zie ik een aantal positieve zaken en een aantal zaken die niet uit de verf zijn gekomen. De eerstgenoemde zal ik die ik in mijn Conclusies (onderdeel 5) benoemen. Minder geslaagd zijn wat mij betreft in elk geval:

- Ik ben er onvoldoende in geslaagd de 2 vooraf bedachte sporen (een aanpak met veel aandacht voor regulatieve en affectieve vaardigheden versus een veel directievere aanpak) tot hun recht te laten komen
- De ontwikkeling van de gespreksvaardigheid is daardoor niet objectief meetbaar
- Een explicietere organisatie van het onderling samenwerken door de leerlingen had dit wellicht deels kunnen ondervangen
- De rol van feedback is onvoldoende aan bod gekomen in deze lessenserie

### 4.3 Voorbereide omgeving

#### 4.3.1 YouTube

Ik heb een selectie gemaakt van 16 video's op YouTube die de leerlingen konden gebruiken bij hun opdracht, variërend van geacteerde scènes tot het trainen van

chunks<sup>6</sup> via een tekstpresentatie en gesprekken van studenten die zichzelf hebben opgenomen. Daarvan heb ik de links met mijn leerlingen gedeeld. Als ik meer tijd had gehad dan had ik een document gemaakt met een korte beschrijving van elk filmpje met een plaatje erbij.

De lijst met filmpjes heb ik bijgevoegd als bijlage 4

#### 4.3.2 Boeken

Ik wilde de leerlingen veel en divers materiaal aanbieden waarmee ze aan de slag konden. Het doel hiervan is meerledig. De leerlingen moeten een ruime keuze hebben zodat ze materialen kunnen vergelijken en datgene selecteren dat het beste bij ze past (zie ook onderdeel 2.3.6). Ook is het belangrijk dat de leerlingen materiaal op verschillende moeilijkheidsniveaus aangeboden krijgen (advies van Sergej Visser) zodat ze hun taalvaardigheid stapsgewijs kunnen ontwikkelen op basis van gericht advies naar aanleiding van een (formatieve) evaluatie van waar de leerling op dat moment staat. In montessoritermen is dit het aanbieden van het juiste materiaal op het moment dat de leerling laat zien hier aan toe te zijn. Om ervoor te zorgen dat dit aansluit op de innerlijke behoeften van de leerling is het van belang dat de leerling zelf de inhoud kiest en dat ik vooral adviseer over het niveau. Met het oog op de 'lage kosten' van Doyle en Ponder (wordt uitgelegd in onderdeel 5.1) moet dit materiaal relatief eenvoudig gegenereerd kunnen worden. Mijn oplossing hiervoor is om in eerste instantie gewoon gebruik te maken van wat wij al hebben, te beginnen met diverse leergangen. Op school hebben we nog een aantal leergangen staan, niet alleen degene die we actief gebruiken, maar ook nog wel een paar oudere en een aantal die we als beoordelingsexemplaar hebben aangeschaft, zowel Nederlandstalig als Duitstalig. Zelf heb ik ook nog een collectie thuis staan. Aangezien al deze leergangen thematisch zijn vormgegeven kost het niet veel tijd om geschikte oefeningen en taalmiddelen te identificeren. Vervolgens heb ik verder gekeken tussen de andere materialen die wij op school hebben, grotendeels dankzij de jarenlange inzet van mijn collega Kerstin Lorenz. Tot slot bleek een bezoek aan het Goethe Instituut een gouden greep want daar vond ik een aantal gespecialiseerde boeken op diverse ERK-niveaus.

Een lijst van alle boeken die ik uiteindelijk aan de leerlingen ter beschikking heb gesteld heb ik als apart onderdeel aan de literatuurlijst toegevoegd.

#### 4.3.3 Rubric

Om een taak succesvol uit te kunnen voeren is het essentieel dat een leerling exact weet wat er van hem verwacht wordt. Om daar inzicht in te geven heb ik een rubric ontwikkeld die niet alleen aangeeft wat het gevraagde niveau is, maar die ook laat zien hoe de niveaus eronder en erboven uitzien. Dit geeft inzicht in wat er (nog) nodig is om de volgende stap te zetten. De rubric is gebaseerd op de officiële ERK-beschrijvingen. Om het begrijpelijk te houden heb ik de vaktaal aangepast naar voor de leerlingen begrijpelijke omschrijvingen. Bij de introductie van de rubric heb ik vooral aandacht besteed aan twee elementen. Ten eerste is dat de in elke beschrijving aanwezige opmerking over acceptabele fouten (*fouten maken hoort erbij*

---

<sup>6</sup> Stukjes van zinnen. Deze kunnen gemakkelijk geleerd worden en zonder verdere grammaticale kennis toegepast worden. Bijvoorbeeld: 'wie geht's?' of 'es tut mir Leid'.

*en mag altijd*) en ten tweede heb ik verteld over de opbouw die erin zit. De beschrijvingen laten bij elke stap zien wat het verschil is met de onderliggende stap dus dat geeft richting bij het ontwikkelen van de taalvaardigheid en bovendien is het belangrijk om je te beseffen dat 'goed' op A2-niveau hetzelfde is als 'voldoende' op B1-niveau. De rubric is ook toegevoegd als bijlage 5

#### 4.4 Enquêtes

Over het opstellen van de enquêtes heb ik vooraf uitgebreid gesproken met Jessy La Faille. Belangrijkste elementen om hierin mee te nemen waren competentie, motivatie en beleving, zicht op het leerproces en de eigen ontwikkeling en samenwerken/hulp inschakelen. De enquêtes zijn als bijlagen 6 en 7 toegevoegd.

Op de enquête vooraf hebben 44 leerlingen gerespondeerd

Op de enquête achteraf hebben 32 leerlingen gerespondeerd

Bij het wegen van de antwoorden heb ik gekeken of er een verschil bestond tussen de gemiddelde scores van het totaal en die van alleen de leerlingen die beide enquêtes hebben ingevuld. Deze verschillen bleken in relatie tot de doelen van dit onderzoek verwaarloosbaar (enkele honderdsten). Alle hieronder genoemde scores zijn derhalve op basis van de totale respons en afgerond op één cijfer achter de komma.

De uitkomsten van de enquêtes zijn als volgt:

##### 4.4.1 Beleving

Vraag 1 vooraf: Heb je zin in deze lessen? Score: 6,0

Vraag 1 achteraf: Vond je deze lessen leuk? Score: 7,0

Vraag 2 achteraf: Vond je leren spreken in het Duits leuker dan de manier waarop je het hiervoor leerde? Ja: 23 / Maakt geen verschil: 6 / Nee: 2

De antwoorden geven aan dat de leerlingen de lessen leuker vonden dan ze vooraf dachten. Daarnaast is de 7,0 mijns inziens op zich ook al een mooie score, zeker als je bedenkt dat de lessen zeker in de afronding niet liepen zoals bedoeld was. De onderzoeksgroep scoorde op deze vraag 0,2 hoger dan de controlegroep.

Op vraag 2 achteraf is een duidelijk verschil te zien. 5 van de 6 'maakt geen verschil' en beide 'nee' zijn afkomstig uit de controlegroep. Helaas kan ik dit niet verklaren door het verschil in aanpak (het hebben van een zelfstandig in te vullen les met diverse materialen voorradig, les 3) omdat de controlegroep de derde les heeft misgelopen. Wel constateer ik met tevredenheid dat de onderzoeksgroep de lessen een duidelijke verbetering vindt. Overigens is dit ook de tendens van de opmerkingen die ik van de leerlingen in de klas kreeg. Zij ervaren het werken vanuit een concreet doel als nuttig, ze begrijpen beter waarom ze het doen en dat maakt het leuker om het te doen.

##### 4.4.2 Hulp

Vraag 2 vooraf: Denk je dat je hulp nodig hebt tijdens deze lessen? Score 5,6

Vraag 4 achteraf: Heb je gebruik gemaakt van hulp tijdens deze lessen?  
(*uitgesplitst over diverse hulpbronnen*)

Beide klassen gaven vooraf nagenoeg de gelijke score op deze vraag. Uiteindelijk blijkt de onderzoeksgroep de geboden hulpmiddelen voor 69% in meer of mindere mate ingezet te hebben. Voor de controlegroep komt dit cijfer uit op 74%. Bij de meeste hulpmiddelen komt het gebruik door beide groepen grofweg overeen. De twee meest opvallende verschillen zijn het veel meer inzetten van het geheugen door de onderzoeksgroep en het veel meer aanspreken van mij door de controlegroep. Helaas kan ik hier verder niet veel conclusies aan verbinden omdat ik de hulpmiddelen in de onderzoeksgroep slechts in beperkte mate heb kunnen introduceren en omdat de controlegroep minder tijd had om überhaupt gebruik te maken van hulpmiddelen.

#### 4.4.3 Competentie

Vraag 3 vooraf: Denk je dat je na deze lessen zelfstandig een hotelkamer kunt reserveren in het Duits? Score 6,0

Vraag 5 achteraf: Denk je dat je nu zelfstandig een hotelkamer kunt reserveren in het Duits? Score 6,4

Gezien het feit dat de lessen om de in onderdeel 4.2 beschreven redenen niet zo zijn verlopen als ik mij dat idealiter had voorgesteld denk ik dat ik tevreden moet zijn met deze 0,4 verbetering. Dit doet mij vermoeden dat de stijging van deze score bij het volledig volgens plan uitvoeren van de lessen waarschijnlijk nog hoger was geweest maar ik realiseer mij ook dat ik in feite geen gronden heb om hier daadwerkelijk van uit te gaan.

#### 4.4.4 Praktisch nut

Vraag 4 vooraf: Denk je dat je ooit in een Duitstalig land in een hotel of een pension zult logeren? 73% ja

Vraag 6 achteraf: Denk je dat je ooit in een Duitstalig land in een hotel of een pension zult logeren? 80% ja

Eerlijk gezegd had ik hier geen verschil in uitslag verwacht dus dit verschil vind ik wel opvallend. Het kan interessant zijn om de leerlingen die eerst nee zeiden en later ja te vragen of deze keuze te maken heeft gehad met de les. Dat heb ik nog niet gedaan.

#### 4.4.5 Transfer van vaardigheden

Vraag 5 vooraf: Denk je dat je in deze lessen iets kunt leren wat je ook buiten de opdracht kunt gebruiken? Score 7,0 (7,5 – 6,7)

Vraag 7 achteraf: Denk je dat je iets geleerd hebt wat je ook buiten de opdracht kunt gebruiken? Score 7,1 (7,6 – 6,7)

Vraag 8 achteraf: *(vervolg op vraag 7)* Zo ja, kun je onder woorden brengen wat dat is?

Vraag 9 achteraf: Denk je dat deze werkwijze je ook kan helpen bij het leren van Engels en/of Frans? Score 7,0 (7,5 – 6,7)

Vraag 10 achteraf: Denk je dat deze werkwijze je kan helpen om later zelf een andere taal te leren?

Op vraag 5 vooraf is een duidelijk verschil te zien. De verwachtingen van de onderzoeksgroep zijn met 7,5 beduidend hoger dan die van de controlegroep met 6,7. Dezelfde vraag achteraf geeft praktisch dezelfde score. Ik ben geneigd te denken dat deze verschillen te maken hebben met het verwachtingsmanagement en de legitimering die ik bij de introductie van de respectievelijke lessen heb gegeven. Overigens tonen de antwoorden op de vervolgvraag (8 achteraf) dat veel leerlingen deze vraag waarschijnlijk niet zo hebben

geïnterpreteerd als hij bedoeld was. Veel antwoorden kwamen namelijk neer op 'een kamer boeken in Duitsland'. Wel gaven enkele leerlingen aan dat zij improviseren en werken met gebaren van deze lessen hebben opgepikt.

De vraag naar een mogelijke transfer van geleerde vaardigheden naar een andere taal laat dezelfde verhoudingen zien als de algemene verwachtingen. De onderzoeksgroep denkt veel meer aan de genoten lessen te hebben bij het leren van Engels en/of Frans dan de controlegroep.

#### 4.4.6 Overig

Vraag 3 achteraf: Denk je dat je op deze manier meer leert dan op de manier waarop je het eerst deed? Score 7,1

Vraag 11 achteraf: Vind je deze manier van lesgeven de moeite waard om verder te ontwikkelen? Score 7,7 (8,2 – 7,2)

Het is goed om te zien dat de leerlingen in beide groepen met hun antwoord op vraag 3 achteraf aangeven dat ze op de nieuwe manier meer denken te leren. Tussen de beide groepen is geen verschil in score op deze vraag. Hoewel de uitwerking in beide groepen anders was hebben ze wel allebei vanuit hetzelfde grotere leerdoel gewerkt. Ik zie dit als een *vote of confidence* in de taakgerichte aanpak.

Wat mij persoonlijk verheugt (met alle voorbehouden die je zou kunnen maken) is dat het grootste verschil in antwoorden tussen beide groepen bij de laatste vraag (11 achteraf) te zien is. Dit zegt mij dat de leerlingen de boodschap begrepen hebben en in hoge mate onderschrijven. En dat is uiteindelijk toch waar het om gaat.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

### 5.1 Conclusies

De beoogde beoordeling van de door de leerlingen geproduceerde video's levert vanwege de onder 4.2 beschreven omstandigheden mijns inziens onvoldoende relevante informatie op in relatie tot mijn onderzoeksvraag. Daarom baseer ik mijn conclusies meer dan vooraf bedoeld op de resultaten van de enquêtes en mijn eigen observaties tijdens de lessenserie.

Alles in ogenschouw nemende meen ik te kunnen concluderen dat de haalbaarheid van mijn voorgestelde curriculumontwerp als realistisch ingeschat mag worden, denk ik dat ik de voordelen ervan in voldoende mate heb aangetoond, meen ik dat ik erin geslaagd ben (weliswaar in een soort 'laboratoriumsetting') een echte montessoriomgeving te realiseren in mijn klas en hebben de leerlingen hun vertrouwen in mijn visie uitgesproken. Dit alles sterkt mij om in gesprek te treden met mijn collega's en schoolleiding teneinde dit plan naar het volgende niveau te tillen.

In mijn doelstelling (1.2) spreek ik over een *praktisch realiseerbaar* curriculum. Daarmee bedoel ik dat het niet bij een mooi theoretisch plan moet blijven maar dat ik streef naar een doorontwikkeling in samenwerking met collega's die uiteindelijk ook tot implementatie zal

leiden, liefst zo breed mogelijk gedragen. Janssen (2016) verwijst naar Doyle en Ponder<sup>7</sup>, die in de jaren zeventig drie criteria hebben geformuleerd waarop docenten de praktische bruikbaarheid van een onderwijsvernieuwingsvoorstel beoordelen. Ten eerste moet het *instrumenteel* zijn; een docent moet weten hoe een ideaal kan worden omgezet in activiteiten en handelen. Wat vaak ontbreekt in de criteria waaraan onderwijs moet voldoen zijn procedures waarmee de docent onderwijs met de gewenste kenmerken kan vormgeven voor zijn eigen situatie. Ook moet het voorstel *lage kosten* hebben; het moet met weinig extra tijd en middelen relatief snel en eenvoudig uitgevoerd kunnen worden. Tenslotte dient het voorstel *congruent* te zijn; het moet niet alleen gericht zijn op het optimaliseren van het leren van leerlingen maar ook rekening houden met de doelen die de docent moet realiseren. Als er niet aan deze eisen wordt voldaan zal een voorstel als onpraktisch worden beschouwd en dat leidt tot afwijzing of tot praktische aanpassing waarbij doorgaans de essentie van de vernieuwing verloren gaat.

Het curriculum dat ik hier ontwikkel is niet slechts een serie van geordende leerinhouden maar is tevens onlosmakelijk verbonden met een pedagogische visie en bijgevolg een aantal noodzakelijke didactische elementen, je zou het een methode kunnen noemen. Wat mij betreft het liefst dan een methode zoals Montessori het woord zelf definieert:

“Help given in order that the human personality may achieve its independence”  
(The Formation of Man, p. 6)

## 5.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek geeft mij voldoende bevestiging om nog steeds te geloven dat ik op de juiste weg zit en dat het zinvol is om mijn plan verder te ontwikkelen. Op weg naar dit punt heb ik mijn collega's altijd op de hoogte gehouden van mijn plannen maar inmiddels zijn ze concreet genoeg dat het tijd wordt om een stap verder te gaan en te kijken of het mij lukt om een aantal van hen te bewegen dit pad samen met mij te vervolgen.

### 5.2.1 Ontwikkeling concept

Om daadwerkelijk een nieuw curriculum te ontwikkelen dat al doende in de huidige praktijk geïntegreerd kan worden moet er nog veel gebeuren. Er zijn diverse onderwerpen die verder uitgewerkt of geconcretiseerd moeten worden en veel vragen die beantwoord dienen te worden.

Een greep uit de concrete punten:

- Peerfeedback moet structureel geïntegreerd worden. Dat moet dus ook structureel aangeleerd en geoefend worden.
- Het is waarschijnlijk nodig om een template te ontwerpen voor een procesbegeleidingsboekje op leerdoelniveau. Daarin kunnen bijvoorbeeld de beginsituatie en de voortgang geregistreerd worden, tussentijdse feedbackmomenten ingebouwd worden, precondities staan vermeld, een rubric worden opgenomen die deels met de leerling ingevuld kan worden en waarmee

---

<sup>7</sup> Doyle, W. and Ponder, G. (1977) *The Practicality Ethic and Teacher Decision-Making*. Interchange, 8, 1-12.



het einddoel geconcretiseerd kan worden, referenties voor materialen en werkvormen voor dat specifieke leerdoel opgenomen worden

- Elke les en elk materiaal is ontworpen in relatie tot de complete set, over alle onderwerpen en over een periode van meerdere levensjaren (Lillard, 2017, p. 316). Met welke Can-do-statements kun je starten en hoe kun je vanuit elk behaald statement een volgend statement kiezen? (omhoog, omlaag, opzij). Belangrijk is dat de manier waarop je als leerling door het ERK kan navigeren volgens een concept georganiseerd is. Of dat op een categorische of associatieve manier wordt gedaan is niet van belang, zolang als de leerling maar een structuur heeft. Belangrijk is dat de deze structuur is gebaseerd op voortgang en ontwikkeling.
- Self reported grades (Hattie, 2009, p. 43-44) trainen en structureel inbouwen voorafgaand aan de afronding van een statement
- Context in statements, verbanden terug laten komen. ‘Verplichte’ onderdelen identificeren en die structureel terug laten komen in verwerkingsopdrachten. Bijvoorbeeld het opstellen van een gepersonaliseerde woordenschat die nodig is bij het werken aan de taak.
- Het genereren van voorbeelden van wat ‘goed’ is (Hattie, 2014, p. 66)
- Expliciet lessen ontwikkelen met betrekking tot regulatieve en affectieve vaardigheden

Voorbeelden van vragen die verdere overweging behoeven:

- Welke andere leerdoelen kun je aan de statements koppelen (bijvoorbeeld affectieve)
- Het is goed om leerlingen zelf deadlines te laten stellen (Lillard 2017, p. 110). Hoe organiseer je het zodat je daar wel zicht op houdt?
- Is het mogelijk om verschillende jaarlagen te laten samenwerken?
- Hoe organiseer je samenwerkend leren effectief binnen deze context?
- Wat hebben leerlingen nodig als ze er zelf niet uitkomen?

### 5.2.2 Collegiale samenwerking

Op het ogenblik zijn mijn collega's van de sectie Duits het beste op de hoogte van mijn plannen. Kort voor de uitvoering van dit onderzoek hebben we hier nog over vergaderd. Bij ons eerstvolgende overleg zal ik de resultaten van mijn onderzoek met ze delen en samen met hen verkennen op welke wijze we hier samen vervolg aan kunnen geven. Er is in elk geval al zeker één collega die concreet interesse heeft getoond om hierop in te stappen. De afgelopen jaren heeft de sectie Duits ook een pilot gedraaid met formatief werken. De sectie beschikt daardoor inmiddels over veel kennis van en ervaring met veranderingstrajecten, we hebben een goed beeld van wat er allemaal op je af kan komen. Daarnaast zijn we als team goed op elkaar ingespeeld en kennen en waarderen wij elkaars insteek en vaardigheden. Het voelt dan ook heel natuurlijk om hier de eerste gemeenschappelijke stappen te zetten, zeker als je er van uitgaat dat we ongetwijfeld nog beren op de weg gaan vinden die ik in mijn eentje niet was tegengekomen.

Naast mijn eigen sectie heb ik ook al vaker met een aantal collega's van Frans en Engels hierover gesproken. Een collega van Frans die op het ogenblik betrokken is bij het ontwikkelen van een curriculum voor 'MLA Sluisbuurt' wil graag meer van mij horen. Een collega van Engels wil ook graag eens een van mijn lessen bezoeken. Mijn eerste ingeving is



om eerst met deze collega's wat dieper op mijn plannen in te gaan voordat ik hun hele sectie op wat voor manier dan ook aanspreek, maar het zou ook helemaal anders kunnen. De manier waarop ik mijn collega's buiten mijn eigen sectie ga informeren (en werven) wil ik eerst goed met de schoolleiding bespreken aangezien hier veel verschillende aspecten bij komen kijken. Ik noem bijvoorbeeld maar de fysieke scheiding die er op het ogenblik tussen onderbouw en bovenbouw heerst en die samenwerken erg lastig maakt. Hoewel een implementatie van mijn plan van onderop zal moeten plaatsvinden en langzaam zal moeten doorgroeien naar de bovenbouw lijkt het mij wel essentieel dat docenten uit alle jaarlagen bij de uitwerking van het programma betrokken zijn.

Tot op heden is mijn plan ondanks alle overleg, ingeroepen hulp en feedback toch vooral mijn hersenspinsel maar als ik wil dat anderen er ook profijt van hebben dan zal ik het eigenaarschap eens moeten gaan delen. Alleen samen zullen we tot een deelbaar en schaalbaar concept kunnen komen dat naast een heldere essentie ook een open structuur heeft met personaliseerbare elementen en succescriteria zodat iedereen ermee kan werken naar eigen aard en visie zonder afbreuk te doen aan de overkoepelende boodschap naar de leerlingen.

### 5.2.3. Hoe nu verder?

Gedragsverandering vindt plaats in kleine stapjes. Ervaring opdoen moet tot inzicht leiden en dat inzicht moet via mentaliteitsverandering tot gedragsverandering leiden. Mijn plan is heel groot maar als ik mijn werk goed doe dan zal ik mijn collega's kunnen overtuigen dat het in veel opzichten ook meevalt, vooral vanwege de voordelen van een succesvolle implementatie: echt montessoriaans werken met steeds zelfstandigere en zelfverantwoordelijke leerlingen die structureel meewerken aan het opbouwen en onderhouden van hun eigen curriculum.

Stap 1 zal dus een overleg met de schoolleiding worden, gewapend met de Curriculumspiegel (Folmer 2017) en de Curriculumwaaier (Groenendijk 2022) van het SLO, om te bepalen in welke stappen we dit verder binnen het MLA gaan oppakken.

Onderwijl zal ik het onderwerp natuurlijk verder blijven ontwikkelen want gedurende dit proces ben ik veel tegengekomen waar ik veel meer aandacht aan had willen schenken, zijn er veel dingen die ik in de klas had willen doen maar waar ik nog niet aan toe ben gekomen, en zijn er in de wereld om mij heen overal mensen bezig met soortgelijke en aanverwante projecten die de moeite van het nader bekijken waard zijn (van mijn collega Mirjam Grothusen kreeg ik bijvoorbeeld artikel toegestuurd over een taakgerichte aanpak van docenten Frans in België. <https://www.klasse.be/524814/frans-anders-aanpakken-motivatie/>).



But wait,  
there's more!

*Uit: Amazing Discoveries, infomercials uit de jaren '90*

## Literatuur

### Geraadpleegde literatuur

- Bimmel, P. & Weststrate, C. (2014). *Vreemde-talen-didactiek in veertig (en meer) werkbladen*. Amsterdam, Kohnstamm.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Geraadpleegd op 15-05-2020 van [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Dee Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, Jossey Bass.
- Folmer, E., Koopmans-van Noorel, A., Kuiper, W.(Eds.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO.
- Groenendijk, T., en Van Slochteren, G. (2022). *Curriculumwaaier*. Amersfoort, SLO.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London, Routledge
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, Routledge
- Hendriksen, J. & Pelgrom, E. (2014). *En nú: Montessori!*. Amsterdam, AVE.IK
- Janssen, F., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden, ICLON.
- Jolles, J. (2019). *Het tienerbrein*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Kwakernaak, E. (2016). Gedifferentieerd vakonderwijs. *Levende Talen Magazine* 2016(7), 54-55.
- La Faille, J. & Stoovelaar (M.) (2020). *Toetsstenen-overzicht*. Amsterdam, Montessori Scholengemeenschap Amsterdam. Geraadpleegd op 15 mei 2022, van [https://msa2.sharepoint.com/Professionaliseren & Montessori/Leergang Montessori Meesterschap/Studenten/Publicaties en literatuur/Toetsstenen/Toetsstenen-overzicht.pdf](https://msa2.sharepoint.com/Professionaliseren%20&%20Montessori/Leergang%20Montessori%20Meesterschap/Studenten/Publicaties%20en%20literatuur/Toetsstenen/Toetsstenen-overzicht.pdf)
- Liemberg, E. & Meijer, D. (Reds.). (2004). *Taalprofielen*. Enschede, Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen
- Lillard, A. (2017). *Montessori the science behind the genius*. Oxford, Oxford University Press.
- Montessori, M. (2020). *Creative Development in the Child*. Amsterdam, Montessori Pierson.
- Montessori, M. (2016). *De Methode. De ontdekking van het kind*. Amsterdam, Montessori Pierson.
- Montessori, M. (2007). *Education for a New World*. Amsterdam, Montessori Pierson.
- Montessori, M. (2019). *The Absorbent Mind*. Amsterdam, Montessori Pierson
- Montessori, M. (2017). *The Formation of Man*. Amsterdam, Montessori Pierson.

Montessori, M. (2011). Thoughts on a secondary school for all. In Kahn, D., *Communications: Journal of the Association Montessori Internationale (2009-2012)* (pp. 42-44). z.p., AMI

Montessori Jr., M. (2020). *Education for human development: understanding Montessori*. Amsterdam, Montessori Pierson.

Rubinstein, M. (Red). (2016). *Docent in het voortgezet montessori-onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Rubinstein, M. (2008). *Karakteristieken van scholen voor voortgezet Montessori-onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Smith, S. & Conti, G. (2016). *The language teacher toolkit*. Torazza Piemonte, Amazon Italia Logistica.

Staatsen, F. & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum, Coutinho.

### Voorbereide omgeving

#### **(Boeken die tijdens de lessen aan de leerlingen ter beschikking zijn gesteld)**

Baas, G., Van Eunen, K., Harshagen, L., Heidrich, K., Den Hollander, M., Van Kreel, W., ... Vlak, N. (2017). *TrabiTour VMBO-GT Textbuch 2*. Groningen, Noordhoff.

Cohen, U & Grandi, N. (2012). *Zimmer frei*. Berlin und München, Langenscheidt.

Custers, C. (Eindred). (2014). *Neue Kontakte 3 vmbo-kgt Leerwerkboek C*. Groningen, Noordhoff.

Dauvillier, C. & Lévy-Hillerich, D. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. München, Goethe Institut.

Doubek, K., Grüter, C. & Wesner, A. (2021). *Deutsch Visuelles Fachwörterbuch Hotelfach*. München, Hueber.

Groffen, C., Glybowskaja, M, Groenewold, P., Hünig, F., Kleinlugtebeld, P., Scheliga, M., ... Zwijnenburg-Bronkhorst, B. (2010). *Neue Kontakte 4 vwo*. Groningen, Noordhoff.

Herzog, H., Menzel, W., Nußbaum, R., Rudolph, G. & Sassen, U. (2010). *Praxis Sprache 5*. Braunschweig, Westermann.

Lévy-Hillerich, D. (2004). *Kommunikation im Tourismus*. München, Goethe Institut.

Marlen Brill, L. & Techmer, M. (2011). *Großes Übungsbuch Deutsch – Wortschatz*. Ismaning, Hueber.

Polman, J. (2017). *Taalgids Duits*. Noordwijkerhout, R&B.

Schouten, H. (Eindred). (2003). *Communicatie in beroep en bedrijf – Duits opzoekboek*. 's Hertogenbosch, Malmberg.

Schümann, A., Schurig, C., Schaefer, B. & Van der Werff, F. (2015). *Menschen im Beruf Tourismus*. München, Hueber.

Schwarz, E. (2020). *55 Spiele mit Chunks*. Stuttgart, Klett.

Smeets-Göttgens, I. & Oligschläger, J. (2006). *Duits A1 en A2 voor Horeca, Toerisme en Recreatie*. Heerlen, Smeets-Göttgens.

Völler, S. & Van der Wal, J. (2014). *Amsterdam*. Ostfildern, DuMont Reiseverlag.



## Bijlagen

### Bijlage 1: Materiaal compenserende strategieën

#### Registratieblad gebruik compenserende strategieën:

Spreker:		
Luisteraar:		
Scheidsrechter:		
Woord:		
Gelukt?	Ja, in          seconden	Nee

	Strategie:	Hoe/wat?
	omschrijven >>	
	Engelse woorden >>	
	ehhh... et cetera (denkpauze)	
	uitleg vragen >>	
	herhalen	
	gebaren en mimiek	
	boodschap aanpassen	
	anders, namelijk:	

#### Voorbeelden van plaatjes die omschreven moeten worden (3 van de 16):





Controleblad:



De brandweer  
Die Feuerwehr



De route  
Die Strecke



De weersvoorspelling  
Die Wettervorhersage



De ambulance  
Der Krankenwagen



De postcode  
Die Postleitzahl



Het donsussen  
Das Daunenkissen



De verwarming  
Die Heizung



De bon  
Die Quittung

Bijlage 2: Opdracht 1

<b>DOEL:</b>	Ik kan een <b>eenvoudig</b> gesprek aan een <b>balie</b> voeren. Bijvoorbeeld een hotelkamer reserveren of vragen naar een bepaalde afdeling.
<b>OPDRACHT:</b>	Voer een gesprek in het Duits met als doel een hotelkamer te reserveren en laat dit gesprek met je telefoon filmen.
<b>HOE DOE IK DAT?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voorbereiding: Werk in tweetallen. Bekijk het gesprek op de volgende bladzijde en bedenk wat je allemaal zou kunnen zeggen. Daarover mag je overleg hebben en je mag het een beetje voorbereiden.</li> <li>2. Uitvoering: Je partner leest de vragen voor (zie hieronder) en filmt jou terwijl je de vragen zo goed mogelijk in het Duits beantwoordt, <b>ZONDER GEBRUIK TE MAKEN VAN JE AANTEKENINGEN.</b></li> <li>3. Als het filmpje klaar is dan wissel je van rol en maak je een filmpje van je partner (dus voor elk gesprek een apart filmpje).</li> </ol>
<b>TIPS:</b>	<p><b>LET OP: ER IS GEEN GOED OF FOUT.</b></p> <p><i>Het gaat er bij dit filmpje alleen maar om dat ik kan beoordelen wat op dit moment het niveau is van de hele groep, zodat ik later aan het tweede filmpje kan zien wat er bijgeleerd is tijdens de lessen.</i></p> <p>Daarom: probeer vrijuit te spreken en gewoon door te praten als je iets niet weet.</p> <p>Probeer ook gebruik te maken van compenserende strategieën zoals: iets omschrijven, met je handen en je mimiek werken, Engelse woorden gebruiken als je het echt niet weet, bedenktijd inlassen, vragen om herhaling, proberen iets op een andere manier te zeggen.</p>
<b>INLEVEREN:</b>	Upload het filmpje waarin jij de vragen beantwoordt bij de bijpassende opdracht in Teams. Geef het filmpje de volgende naam: <i>3D-film1-je voornaam</i>





<b>GESPREK:</b>	
Receptionist(e):	Guten Tag
Jij:	<i>Groet terug</i>
Receptionist(e):	Womit kann ich Ihnen helfen?
Jij:	<i>Zeg dat je een kamer wilt boeken of dat je in het hotel wilt overnachten</i>
Receptionist(e):	Wie lange wollen Sie bei uns übernachten?
Jij:	<i>Noem een aantal dagen</i>
Receptionist(e):	Für wie viele Personen ist es?
Jij:	<i>Noem een aantal</i>
Receptionist(e):	Was für ein Zimmer wollen Sie?
Jij:	<i>Vraag welke of wat voor kamers er zijn / wat ze hebben</i>
Receptionist(e):	Wir haben Einzelzimmer Bad ab 75 Euro pro Tag, Doppelzimmer ab 89 Euro und Suites ab 150 Euro.
Jij:	<i>Kies er een en stel een extra vraag, bijvoorbeeld uitzicht op zee of een bad of extra dekens (mag je helemaal zelf verzinnen)</i>
Receptionist(e):	Prima. Das Zimmer ist dann (vul bedrag in) Euro pro Nacht, zusammen macht das (bedrag x aantal dagen) Euro. Das ist dann inklusive Mehrwertsteuer (BTW) und Kurtaxe (toeristenbelasting).
Jij:	<i>Ga akkoord</i>
Receptionist(e):	Wollen Sie auch Frühstück?
Jij:	<i>Hoeveel kost dat?</i>
Receptionist(e):	Das Frühstücksbuffet kostet 12 Euro.
Jij:	<i>Antwoord naar eigen keuze</i>
Receptionist(e):	Wie ist Ihr Name?
Jij:	<i>Geef je naam (mag verzonnen zijn)</i>
Receptionist(e):	Und was ist Ihre Adresse?
Jij:	<i>Geef je adres (mag verzonnen zijn)</i>
Receptionist(e):	Darf ich dann noch bitte Ihren Ausweis sehen?
Jij:	<i>Doe alsof je je paspoort overhandigt</i>
Receptionist(e):	Dankeschön. Und wie wollen Sie zahlen?
Jij:	<i>Kies zelf: pinnen, creditcard of contact</i>
Receptionist(e):	Möchten Sie heute Abend im Hotel essen?
Jij:	<i>Ja graag, maar zeg wel dat er iets is (bijvoorbeeld vegetarisch of allergisch)</i>
Receptionist(e):	Kein Problem. Wie spät soll ich reservieren?
Jij:	<i>Geef tijd aan</i>
Receptionist(e):	Prima. Hier ist der Schlüssel, es ist Zimmer 242 im 2. Stock.
Jij:	<i>Bedank de receptionist(e)</i>
Receptionist(e):	Kann ich Ihnen sonst noch irgendwie behilflich sein?
Jij:	<i>Vraag of er roomservice is</i>
Receptionist(e):	Natürlich. Im Zimmer steht ein Telefon, wählen Sie einfach die null.
Jij:	<i>Vraag of ze je morgenvroeg om 8 uur wakker kunnen maken</i>
Receptionist(e):	Prima, kein Problem, das machen wir.
Jij:	<i>Bedank nogmaals</i>
Receptionist(e):	Gern geschehen. Ich hoffe, Sie haben einen vergnüglichen Aufenthalt bei uns.
Jij:	<i>Reageer en sluit af</i>



Bijlage 3: Opdracht 2

<b>DOEL:</b>	Ik kan een <b>eenvoudig</b> gesprek aan een <b>balie</b> voeren. Bijvoorbeeld een hotelkamer reserveren of vragen naar een bepaalde afdeling.
<b>OPDRACHT:</b>	Voer een gesprek in het Duits met als doel een hotelkamer te reserveren en laat dit gesprek met je telefoon filmen.
<b>HOE DOE IK DAT?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Voorbereiding: Bepaal zelf hoe je de voorbereiding doet; alleen, in tweetallen of in een groepje.</li> <li>2. Bereid (samen) een gesprek voor waarin je een hotelkamer boekt in het Duits. Het gesprek moet voldoen aan de eisen die hieronder staan. Je mag gebruik maken van de volgende bronnen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video's van YouTube. In Teams staat een document met voorstellen en links.</li> <li>- Het gesprek van filmpje 1 (staat ook nog in Teams).</li> <li>- De boeken die Wiel meegenomen heeft naar het lokaal.</li> <li>- Internet.</li> </ul> </li> <li>3. Uitvoering: Als je het gesprek voldoende hebt voorbereid/uitgezocht dan oefen je het. Daarna laat je een klasgenoot de receptionist(e) spelen terwijl jij de gast speelt. Je klasgenoot filmt jou.</li> <li>4. Iedereen speelt een keer een gast maakt dus een eigen filmpje.</li> </ol>
<b>EISEN:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je hoeft het gesprek niet helemaal uit te schrijven. Het is wel belangrijk dat de tekst van de receptionist(e) is uitgeschreven. Je antwoorden geef je uiteindelijk uit het hoofd.</li> <li>2. Het gesprek moet voldoen aan de beoordelingscriteria die via Teams en op papier beschikbaar zijn.</li> <li>3. Het gesprek bevat ook eigen inbreng; je stelt zelf dus ook vragen aan de receptionist(e)</li> <li>4. Kijk niet alleen naar het Duits. Zorg ervoor dat het gesprek een <i>echt</i> gesprek in een <i>echt</i> hotel zou kunnen zijn, waarmee je ook <i>echt</i> een kamer kunt boeken.</li> </ol>
<b>TIPS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maak het gesprek zo <i>realistisch</i> mogelijk</li> <li>- Maak het gesprek zo <i>persoonlijk</i> mogelijk</li> <li>- Maak gebruik van compenserende strategieën zoals omschrijvingen, gebaren, af en toe een Engels woord et cetera</li> </ul>
<b>INLEVEREN:</b>	Upload het filmpje waarin jij de vragen beantwoordt bij de bijpassende opdracht in Teams. Geef het filmpje de volgende naam: <i>Je klas-film2-je voor naam</i>



DINGEN DIE DE RECEPTIONIST(E) IN HET EERSTE GESPREK HEEFT GEZEGD:
Guten Tag
Womit kann ich Ihnen helfen?
Wie lange wollen Sie bei uns übernachten?
Für wie viele Personen ist es?
Was für ein Zimmer wollen Sie?
Wir haben Einzelzimmer Bad ab 75 Euro pro Tag, Doppelzimmer ab 89 Euro und Suites ab 150 Euro.
Prima. Das Zimmer ist dann (vul bedrag in) Euro pro Nacht, zusammen macht das (bedrag x aantal dagen) Euro. Das ist dann inklusive Mehrwertsteuer (BTW) und Kurtaxe (toeristenbelasting).
Wollen Sie auch Frühstück?
Das Frühstücksbuffet kostet 12 Euro.
Wie ist Ihr Name?
Und was ist Ihre Adresse?
Darf ich dann noch bitte Ihren Ausweis sehen?
Dankeschön. Und wie wollen Sie zahlen?
Möchten Sie heute Abend im Hotel essen?
Kein Problem. Wie spät soll ich reservieren?
Prima. Hier ist der Schlüssel, es ist Zimmer 242 im 2. Stock.
Kann ich Ihnen sonst noch irgendwie behilflich sein?
Im Zimmer steht ein Telefon, wählen Sie einfach die null, dann bekommen Sie die Rezeption.
Gern geschehen. Ich hoffe, Sie haben einen vergnüglichen Aufenthalt bei uns.





## Bijlage 4: Lijst van YouTube filmpjes

### YOUTUBE VIDEO'S HOTEL RESERVEREN IN HET DUIJS

- 1 <https://www.youtube.com/watch?v=GMj1iDIhRHk>
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=0iigOLUE3NQ>
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=gll1m3Kp2tk>
- 4 <https://www.youtube.com/watch?v=0-wWNRLG46Y>
- 5 [https://www.youtube.com/watch?v=q3Ds\\_dx4sug](https://www.youtube.com/watch?v=q3Ds_dx4sug)
- 6 <https://www.youtube.com/watch?v=hMLZbA1kp40>
- 7 <https://www.youtube.com/watch?v=-Cn6WmfVefs>
- 8 [https://www.youtube.com/watch?v=XWktl\\_hXW9M](https://www.youtube.com/watch?v=XWktl_hXW9M)
- 9 <https://www.youtube.com/watch?v=IOemn1SMvBA>
- 10 <https://www.youtube.com/watch?v=-mWcZIBxtK8>
- 11 [https://www.youtube.com/watch?v=RiP\\_OeUVTfc](https://www.youtube.com/watch?v=RiP_OeUVTfc)
- 12 <https://www.youtube.com/watch?v=pnPshTDF05Q>
- 13 [https://www.youtube.com/watch?v=bgLaMOU6\\_t4](https://www.youtube.com/watch?v=bgLaMOU6_t4)
- 14 <https://www.youtube.com/watch?v=xmbrYCbksQc>
- 15 <https://www.youtube.com/watch?v=obqwGdqVUT4>
- 16 <https://www.youtube.com/watch?v=ToJN4bmHoZc>

#### HELP JE MEDELEERLINGEN (EN JE DOCENT):

Laat je medeleerlingen en je docent weten welke video's je hebt gebruikt en hoe behulpzaam ze waren. Had je er wat aan? (wat dan en waarom?) Had je er juist niets aan? (hoe komt dat?).

Vertel het in de klas of stuur je docent even een mailtje.

Alvast bedankt!

## Bijlage 5: Rubric

<b>DOEL:</b>	Ik kan een <b>eenvoudig</b> gesprek aan een <b>balie</b> voeren. <i>Bijvoorbeeld een hotelkamer reserveren of vragen naar een bepaalde afdeling.</i>
<b>Wat wordt er van je verwacht bij Spreken op A2-niveau?</b>	Je kunt een reeks uitdrukkingen en zinnen gebruiken om in eenvoudige bewoordingen familie en andere mensen, leefomstandigheden, opleiding en huidige of meest recente baan te beschrijven. De onderwerpen zijn alledaags en vertrouwd.

BEOORDELING					
ONDERDEEL:	WOORDGEBRUIK	VLOEIENDHEID	SAMENHANG	UITSpraak	GRAMMATA
<b>UITSTEKEND (B1)</b>	<i>Je beheerst veel woorden over vertrouwde onderwerpen en je kunt gebruik maken van omschrijvingen om dingen duidelijk te maken</i>	<i>Je bent heel goed te volgen, zelfs als je bij langer spreken af en toe moet nadenken over hoe je iets moet zeggen en jezelf af en toe moet verbeteren</i>	<i>Je weet van de dingen die je zegt een samenhangend geheel te maken.</i>	<i>Je uitspraak is ondanks een herkenbaar accent en af en toe een verkeerd uitgesproken woord duidelijk verstaanbaar</i>	<i>Je gebruikt veel voorkomende patronen en vaste vormen die bij algemeen voorspelbare situaties horen. Daar maak je nog af en toe foutjes bij</i>
<b>VOLDOENDE (A2)</b>	<b>Je gebruikt standaardwoorden en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen waarmee je beperkte informatie kunt overbrengen.</b>	<b>Je spreekt vooral in korte zinnetjes en het is prima als je veel pauzes hebt, opnieuw moet beginnen of iets op een andere manier moet proberen uit te leggen.</b>	<b>Stukjes van je verhaal zijn verbonden door eenvoudige voegwoorden zoals: <i>und, aber, weil</i></b>	<b>Je uitspraak is duidelijk genoeg om je te kunnen volgen en daarbij is het prima dat je een hoorbaar Nederlands accent hebt. Het hoort er ook bij dat een luisteraar af en toe om herhaling moet vragen.</b>	<b>Je maakt gebruik van eenvoudige grammatica maar maakt regelmatig basic fouten.</b>
<b>ONVOLDOENDE (A1)</b>	<i>Je gebruikt weinig en heel algemene woorden.</i>	<i>Je zegt alleen maar hele korte dingen, zonder veel samenhang, je moet heel lang nadenken om naar woorden te zoeken, je moet regelmatig misverstanden oplossen.</i>	<i>Stukjes van je verhaal zijn alleen maar verbonden door: und</i>	<i>Je uitspraak is door moedertaalsprekers te volgen als ze er een beetje moeite voor doen én ze zijn het gewend om te spreken met mensen met een andere taalachtergrond</i>	<i>Je gebruikt bijna geen grammatica behalve de meest eenvoudige basisconstructies en uit het hoofd geleerde uitdrukkingen</i>

## LES HOTELRESERVERING - vooraf

1. Heb je zin in deze lessen?

(1 = helemaal niet / 10 = ja, heel erg veel zin!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Denk je dat je hulp nodig hebt tijdens de lessen?

(1 = nee, ik kan het zelf / 10 = zonder hulp wordt het helemaal niks) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Denk je dat je na deze lessen zelfstandig een hotelkamer kunt reserveren in het Duits?

(1 = nee, absoluut niet / 10 = ja natuurlijk, als een pro!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Denk je dat je ooit in een Duitstalig land in een hotel of pension zult logeren? \*

Ja

Nee

5. Denk je dat je in deze lessen iets kunt leren wat je ook buiten de opdracht kunt gebruiken?

(1 = nee, ik heb er niks aan / 10 = ja, dit gaat mijn leven beter maken!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## LES HOTELRESERVERING - achteraf

1. Vond je deze lessen leuk?

(1 = helemaal niet / 10 = ja, heel erg leuk!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Vond je leren spreken in het Duits op deze manier leuker dan de manier waarop je het hiervoor leerde? \*

ja  
 nee  
 maakt geen verschil

3. Denk je dat je op deze manier meer leert dan op de manier waarop je het eerst deed?

(1 = nee, zeer zeker niet / 10 = ja, véél meer!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Heb je gebruik gemaakt van hulp tijdens deze lessen? \*

	nee	soms	vaak	de hele tijd
van mijn geheugen (ik heb mijn voorkennis gebruikt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
van klasgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
van een boek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
van internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
van Wiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iets anders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Denk je dat je nu zelfstandig een hotelkamer kunt reserveren in het Duits?

(1 = nee, absoluut niet / 10 = ja natuurlijk, als een pro!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Denk je dat je ooit in een Duitstalig land in een hotel of pension zult logeren? \*

Ja

Nee

7. Denk je dat je iets geleerd hebt wat je ook buiten de opdracht kunt gebruiken?

(1 = nee, niets / 10 = ja, heel veel!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. (vervolg op vraag 7)

Zo ja, kun je onder woorden brengen wat dat is?

Voer uw antwoord in

9. Denk je dat deze werkwijze je ook kan helpen bij het leren van Engels en/of Frans?

(1 = zeker niet / 10 = zeker wel) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Denk je dat deze werkwijze je kan helpen om later zelf een andere taal te leren?

(1 = zeker niet / 10 = zeker wel) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Vind je deze manier van lesgeven de moeite waard om verder te ontwikkelen?

(1 = nee / 10 = absoluut!) \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## Bijlage 8: Extract interventie jaar 1

*De vergelijking die ik trek tussen Montessori en Formatief Evalueren.*

*Integraal overgenomen uit het verslag van mijn interventie uit jaar 1 van de leergang Montessori Meesterschap*

Als sinds ik mij op het pad van de leraar heb begeven ben ik op zoek naar een visie waarbinnen ik mijn grote en kleine beslissingen kan nemen. Zonder het te weten raakte ik daarmee vanaf acuut een essentieel punt:

Het Montessori opvoedingsconcept is sterk geworteld in een drie-eenheid van didactiek, pedagogiek en antropologie. La Faille onderkent het gevaar dat dit tegenwoordig niet altijd als een geheel wordt gezien, wat kan leiden tot het doorvoeren van didactische aanpassingen die niet of nauwelijks aan de Montessori-antropologie en pedagogiek zijn gerelateerd. Zij waarschuwt:

*Zonder visie is een didactisch systeem vogelvrij, het zal zo lang stand houden als de tijdgeest duldt.*

(La Faille: Montessori en haar revolutie der waarden, p.75)

Formatief Evalueren is primair een didactisch concept maar heeft ook veel pedagogische aspecten. Wat betreft het antropologische element stel ik vast dat ik daar op dit moment onvoldoende grip op heb. Hier bestaat bij mij dus een duidelijke ontwikkelbehoefte die ik op een ander moment bij mijn trainers ter sprake zal brengen.

Binnen de Montessorivisie is de basis: kijken, conclusies trekken, wetenschap raadplegen. Ook De Methode is geen statisch doel maar een streven dat evolueert met de mens en zijn omgeving. Het belangrijkste uitgangspunt hierbij is dat niet de volwassene maar het kind de sleutel tot deze evolutie is, en alleen als de opvoeder het kind onvoorwaardelijk als een uniek mens beschouwt en behandelt kan de Montessori-didactiek tot bloei komen.

*De taak van de montessori-leerkracht is voornamelijk de kinderen te observeren en zich in hun leerproces te verdiepen. Hij moet ernaar streven het kind zelf te laten beslissen wanneer het met een werkje wil beginnen of ophouden. Door het kind al op jonge leeftijd keuzes te laten maken wordt het aangespoord tot zelfstandig handelen, waardoor het in staat wordt gesteld een autonome persoonlijkheid te ontwikkelen.*

(Spruijt (Red.): Effecten van Montessori onderwijs, p.14)

Zowel in theorie als in uitvoering zie ik in de woorden van Spruijt sterke parallellen met Formatief Evalueren. De Montessori-didactiek en Formatief leunen sterk op het vergaren van informatie omtrent de leerling en zijn leerproces. Beide hebben daarbij het einddoel van een autonoom persoon dat een actieve rol kan spelen in een groep in het achterhoofd. Bij Montessori wordt dat meer in de brede zin van 'het leven' opgevat, bij Formatief Evalueren is dat in eerste instantie beperkt tot 'in staat zijn succesvol te kunnen samenwerken'. Daarbij kan wel worden aangemerkt dat de leerling bij een succesvolle toepassing van het Formatief Evalueren zichzelf ook een denkwijze en tools toe-eigent die hem ook na school in staat zullen stellen zich blijvend te ontwikkelen. Het verschil zit hem er vooral in dat de informatievergaring bij Formatief Evalueren op een veel directere en interactieve wijze plaatsvindt, in rechtstreekse communicatie. Dit hoeft mijns inziens geen tegenstelling te zijn,



als je bedenkt dat het kind waarover je meer wil weten in het geval van Formatief Evalueren een middelbare scholier is, die over meer communicatieve vaardigheden beschikt dan een basisschoolleerling, en die zich in een levensfase bevindt die onder andere gekenmerkt wordt door ontwikkelingen in de domeinen doelen stellen, zelfreflectie en complexe handelingsplannen (Jolles: Het Tienerbrein, hoofdstuk 13). Hier is een scala van executieve functies bij betrokken die in veel gevallen drijven op interactie. De praktijk van het Formatief Evalueren biedt een duidelijke structuur en schept een oefenruimte om onophoudelijk bezig te zijn met alle executieve functies, wat uiteindelijk niet alleen bijdraagt aan de ontwikkeling van het kind als leerling, maar als mens.

*De mens kan pas vrij handelen als zijn handelen gebaseerd is op zijn werkelijke behoeften. Deze werkelijke behoeften leert hij pas kennen als hij de kans krijgt deze natuurlijke drang tot ontwikkeling, geleid door innerlijke gidsen, te volgen. Een juiste pedagogische houding, gekoppeld aan een didactiek die de juiste middelen hiertoe verschaft, leidt tot meer dan 'zelfstandig leren'. Het legt de sociale en morele basis die zo broodnodig is om als mens gelukkig te kunnen leven.*

(La Faille: Montessori en haar revolutie der waarden, p.54)

Verschaft de Formatief Evalueren-didactiek de middelen die de leerling in staat stelt zijn innerlijke gids te volgen? Ik heb nog niet de kans gehad om diep in het begrip "innerlijke gids" te duiken. De informatie die ik tot op heden heb weten te vinden spreekt van 'de potentie waarop persoonlijkheid en kennis worden opgebouwd' maar ook van 'de rationele vermogens van de mens' en 'datgene wat groei stuurt'. Ik proef hier ook een element van doel(-bewustheid) in. De innerlijke gids helpt de mens zijn ware behoeften te leren kennen, die hij nodig heeft om waarlijk vrij te kunnen handelen<sup>8</sup>.

Op een existentialistisch niveau kom ik uit bij "om een doel in het leven vinden moet je naar jezelf luisteren". De Formatief Evalueren-didactiek kan de leerling leren om op zoek te gaan naar persoonlijke doelen en hem ondersteuning bieden in hoe deze na te streven, zodat hij zich daarmee op geheel eigen wijze kan ontwikkelen. De docent kan naast coach gedurende de interactie rondom de taak ook een "uiterlijke gids" zijn die kan helpen met duiding en relativering van persoonlijke inzichten van de leerling. Deze rol naast in plaats van boven de leerling helpt ook de machtsrelatie kind-volwassene te ontmantelen, waarbij de leerling zich veilig kan voelen om zijn karakter te veroveren, in plaats van het als verdediging te ontwikkelen.

*Ook is het van wezenlijk belang voor de spontane ontwikkeling van de kinderen, dat zij bij de volwassene werkelijk leiding en hulp vinden. Hij moet hun belangstelling opwekken, hen aanmoedigen en de leerstof op grootse wijze aanbieden, hij moet een persoonlijkheid en een mens zijn, gevoelig en vol belangstelling voor zijn leerlingen.*

(Montessori: Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 67)

De tegenhanger van Formatieve Evaluatie is summatieve toetsing. *Hoe kan in het teken 0 een verbetering schuilen?* Schrijft Montessori in Aan de basis van het leven, p. 263. Toetsen voor een punt hoort niet op een Montessorischool thuis, want als de leerlingen op de juiste

---

<sup>8</sup> Op basis van de feedback die ik op de ingeleverde versie van mijn interventie kreeg concludeer ik dat ik hier nog geen helder beeld bij heb en dat ik mij meer in dit onderwerp zal gaan verdiepen.

manier worden begeleid dan vervalt de behoefte daaraan. Formatief Evalueren is erop gericht het summatieve toetsen tot een absoluut minimum (schoolexamen en CSE) te beperken.

*De sociale organisatie der jeugd heeft een buitengewone betekenis voor de ontwikkeling van het individu. Zij is veel belangrijker dan menig andere factor in de opvoeding*

(Montessori: Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 225)

Dat leeftijdgenoten zo belangrijk zijn is natuurlijk niet raar. Je ontwikkelt je samen met hen die ook later je leven grotendeels zullen bepalen, jouw generatie. De belangrijkste mening is niet die van je ouders of je docenten, het is die van je peers. Alleen al daarom is het belangrijk dat leerlingen een structurele rol spelen in elkaars ontwikkeling. Volgens de nog altijd veelvuldig aangehaalde Self Determination Theory van Deci en Ryan zijn ontwikkeling en welbevinden het gevolg van een samenspel tussen het streven naar het vervullen van de psychologische basisbehoeften door het individu en de wijze waarop de sociale omgeving met dat streven omgaat. Niet alleen de leraar ondersteunt ontwikkeling en welbevinden, leerlingen kunnen elkaar ook helpen. Formatief Evalueren integreert Peer feedback expliciet en structureel in haar proces. Lillard (2017) beschrijft dat mensen meer leren van geïndividualiseerde instructie dan van klassikale instructie. Zowel de Montessori- als de formatieve werkwijze kunnen daarop kapitaliseren omdat de leraar individueel met leerlingen kan werken. Peers kunnen effectieve tutoren zijn, mits de taken op gepaste wijze zijn gestructureerd. Formatief Evalueren is daar bij uitstek geschikt voor. De structurering vindt plaats aan de hand van de leerdoelen en de succescriteria. Ros (2020) beschrijft in een gedetailleerde handleiding hoe je peer feedback organiseert, waar, wanneer en onder welke voorwaarden je het inzet en hoe je leerlingen er in traint.

Om harmonie tussen lichaam en geest te verkrijgen is discipline nodig. Geen discipline in de zin van tucht, maar (en dit is mijn eigen interpretatie na het lezen van Vrijheid en Discipline, hoofdstuk IV van Door het kind naar een nieuwe wereld) als focus, toewijding en streven naar groei. Daar waar een dergelijke discipline in een situatie van klassikale instructie met potentieel 30 inactieve consumenten lastig te verkrijgen valt, biedt de formatieve werkwijze met zijn persoonlijke inbreng van de leerling in alle fasen van het proces en de nadruk op kwaliteit en ontwikkeling (de mentaliteit moet zijn: “een 6 is niet voldoende”<sup>9</sup>) een aanzienlijk betere kans op succes.

*Nooit zal een werkelijk nieuwe wereld opgebouwd kunnen worden, indien het kind niet in staat wordt gesteld er zijn wezenlijke en fundamentele bijdrage aan te leveren.*

(Montessori: Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 40)

Dit kan op school al klein beginnen, door de leerling structureel te betrekken bij het bepalen van leerdoelen en succescriteria.

*Wanneer de opvoeding zich ten doel stelt de levenskrachten in hun ontplooiing te helpen, is het psychische leven haar middelpunt en niet een leerplan. Hieruit volgt dat gedwongen arbeid vervangen moet worden door spontane arbeid.*

---

<sup>9</sup> Quote van Sergej Visser, trainer Formatief Evalueren, tijdens de workshop van 18 februari 2021

(Montessori: Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 60)

*Werkelijke arbeid met een eigen verantwoordelijkheid moet door hem<sup>10</sup> verricht kunnen worden.*

(Montessori: Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 76)

Het proces waarop uiteindelijk het eindproduct tot stand komt zorgt ervoor dat Formatief Evalueren effectief het ontwikkelen van een Growth Mindset stimuleert. Het is deze mentaliteit die uiteindelijk werkzaamheid uitlokt.



---

<sup>10</sup> Een jongen van een jaar of 14