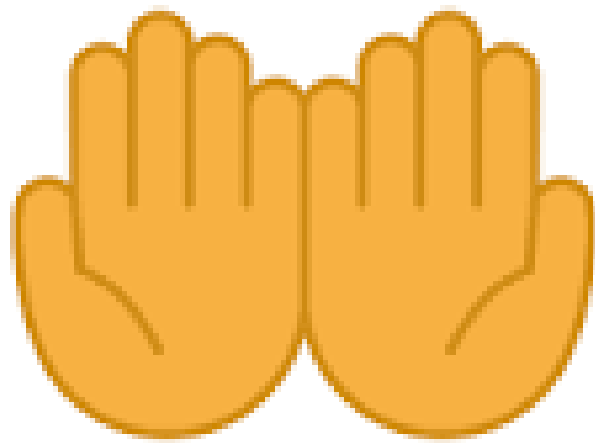


2023

De M&M methode



Mandy Bultink

In opdracht van de Montessori Leergang

13-3-2023

Inhoud

Samenvatting	2
1. Aanleiding, probleemstelling, probleemverkenning.....	3
2. Doelstelling	6
3. Theoretisch kader	7
3.1 Taalkundig onderzoek	7
3.2 Maria Montessori	9
4. Het ontwerp.....	12
4.1 Het Proces en de methode.....	12
4.2 De inhoud	13
4.3 testfase	17
4.4 Eindconclusie en verdere implicaties	24
Bronnenlijst.....	26
Bijlages.....	27

Samenvatting

In dit ontwerponderzoek wordt gezocht naar een oplossing voor de tanende motivatie van leerlingen voor het vak Frans. Uit literatuuronderzoek zou blijken dat die oplossing gezocht kon worden in een andere vakdidactiek met meer aandacht voor spreekvaardigheid én meer aandacht voor de leerling als persoon. Dat heeft geresulteerd in een ontwerp voor een compleet nieuw curriculum dat zich onder andere kenmerkt door:

1. De aandacht die er is voor de spreekvaardigheid.
2. De ruimte die het biedt voor improvisatie.
3. Een eenvoudige en doelmatige opbouw van de lesstof
4. Visueel en verzorgde lesmateriaal.
5. Lesactiviteiten met veel spel en beweging.
6. De aandacht die het heeft voor sociaal leren.
7. Herkenbare routines zoals de "schrijfmeditaties.
8. Een hele eigen wijze van toetsen en beoordelen

Het nieuwe curriculum is vervolgens uitgerold over vier klassen eerstejaars en een heel jaar getest. De leerlingen reageerden positief, zoals viel op te merken uit hun gedrag tijdens de lessen, hun communicatie naar buiten toe over de lessen en uit de enquêtes, die ze hebben ingevuld. Daarnaast ervaar ikzelf, als docent, een enorme stijging van mijn werkplezier sinds ik met dit nieuwe curriculum werk. Bovendien is het ontwerp ook goed ontvangen door de vakgenoten en dat heeft weer geleid tot een verdere uitbreiding van de methode.

Dit onderzoek laat verder zien dat je als docent niet gevangen hoeft te blijven in een systeem waarin je niet gelooft en dat het best makkelijk is om daaruit los te breken. Het is gewoon een kwestie doen. Heel misschien dat dit onderzoek andere docenten daartoe kan inspireren.

1. Aanleiding, probleemstelling, probleemverkenning

In de achttien jaar dat ik nu werkzaam ben als docent Frans op het IVKO, heb ik de school als geheel en mijn persoonlijke handelingspraktijk danig zien veranderen. Toen ik net begon, werkte het IVKO nog met het IVO systeem: leerlingen werkten op hun eigen tempo door de lesstof heen. Lesstof werd afgerond met een proef die of voldoende of onvoldoende was. Bij een voldoende kon de leerling verder, bij een onvoldoende moest de leerling eerst nog wat meer oefenen en dan opnieuw een proef doen, net zolang totdat hij/zij het gehaald had en ook verder kon. Leerlingen bleven niet zitten, maar bleven ten alle tijden bij hun stamgroep. Het IVO systeem kende ook een eigen eindexamen, dat bestond uit een serie eindproeven. Bovendien had de school een uitgesproken kunstprofiel, waarin de ontwikkeling van de leerling als mens en als kunstenaar centraal stond en de zogenaamde 'leervakken' van secundair belang waren.

Zonder de druk van het Centrale Eindexamen, had je als vakdocent ontzettende veel ruimte om je eigen invulling te kunnen geven aan je vak; ruimte waarvan ik gretig gebruik maakte. Ik kwam in die tijd vers uit Frankrijk en alles aan mij ademde nog Frans. Ik was van mening dat leerlingen vooral Frans moesten leren spreken, omdat dat het leukste was aan die taal en bovendien de 'natuurlijkste' manier was om een taal te leren. Niet gehinderd door exameneisen, zette ik in die tijd dus vol in op spreekvaardigheid. In die tijd ervoer ik veel enthousiasme van leerlingen voor mijn vak.

In de jaren daarna nam de school afscheid van het IVO systeem. We gingen deelnemen aan het Centraal Examen, stamgroepen werden vervangen door niveaugroepen, leerlingen kregen voortaan toetsen en cijfers, er kwam een toets beleid, overgangsnormen, examenanalyses, een digitaal leerling volgsysteem, docenten met burn-outs, kortom de school ging een systeem hanteren dat haaks stond op haar oorspronkelijke visie en missie, waartoe ik mij zo aangetrokken voelde en waarbij ik mij thuis voelde.

In eerste instantie heb ik mij braaf aangepast aan al deze veranderingen. Ik werkte niet langer met eigen lesmateriaal gericht op de spreekvaardigheid, maar koos voor de veiligheid van klassieke lesmethodes, die mijn leerlingen moesten voorbereiden op het eind examen. Boeken met eindeloze rijtjes woorden, grammatica en invulopdrachten met een beetje aandacht voor alle vaardigheden en het accent op de leesvaardigheid. Braaf maakte ik elke periode twee toetsen met twee beoordelingsmodellen en keek ik braaf die honderden toetsen na die dat opleverde. Mijn leerlingen daarentegen reageerden minder braaf. Nu Frans naast nutteloos in hun ogen ("we spreken toch Engels") ook nog eens saai en moeilijk was geworden, verzetten zij zich hevig. Ze vertikten het om domweg rijtjes te stampen en opdrachten te vullen. En zij die dat wel deden, deden dat alleen uit angst voor een slecht cijfer (alles onder de 5,5) Gaandeweg realiseerde ik me hoe zinloos ik bezig was: de leerlingen leerden geen Frans op deze manier en ik was al mijn tijd kwijt met het maken en nakijken van zinloze toetsen. Ik wilde mijn leerlingen helemaal niet tegen hun wil door een Frans curriculum heen trekken, waarin ik zelf niet eens geloofde. Ik wilde tijd en aandacht

hebben voor de ontwikkeling van mijn leerlingen als mensen en 'en passent' leuk en zinvol bezig zijn met Frans. Met het verzet van mijn leerlingen groeide ook mijn eigen weerstand tegen de manier waarop ik was gaan werken. Ik bereikte een punt waarop ik dacht het IVKO te gaan verruilen voor een Agora school, gebaseerd op het gedachtengoed van Sjef Drummen. En toen kwam Maria Montessori op mijn pad.

Het IVKO was in de fusiegolf van de jaren '90 onder het bestuur komen te vallen van De Montessori Scholen Amsterdam. Geen onlogische keuze gezien de verwantschap tussen het gedachtegoed van Kees Boeke en Maria Montessori. Vanaf dat moment was het IVKO dus feitelijk een Montessori School, maar eigenlijk was ze dat toen alleen in naam; de school had immers een sterke eigen identiteit, IVO en kunst. Met het verliezen van haar IVO-veren, moest de school opzoek naar een nieuwe identiteit. Het gedachtengoed van Maria Montessori leek daarvoor hét logische uitgangspunt en sinds een jaar of vijf maakt de school dan ook serieus werk van de ontwikkeling van haar Montessori identiteit, vooral middels scholing voor docenten. Ook heeft de Montessori identiteit, naast kunst, een duidelijke plaats gekregen in het nieuwe schoolplan van het IVKO (2022-2026). Zo wordt Montessori in de visie en missie van de school tot twee keer toe geciteerd:

“We moeten met al onze kennis, inzicht en vernuft het kind tegemoet treden om het te inspireren tot een houding van nieuwsgierigheid en betrokkenheid. Dat te organiseren is de wezenlijke opdracht van de school”

“The whole life of the adolescent should be organized in such a way that will allow him or her, when the time comes, to make a triumphal entry into the life of society, not entering it debilitated, isolated or humiliated, but with head high, sure of himself or herself. Succes in life depends on self-confidence born of true knowledge of one's capacities”

Het schoolplan laat verder zien hoe er vooral bij de kunstvakken al vorm wordt gegeven aan het Montessori gedachtengoed en spreekt de ambitie uit haar Montessori identiteit door te willen ontwikkelen en initiatieven daartoe te stimuleren.

Zelf raakte ik pas zo'n tweeënhalp jaar geleden geïnspireerd door het gedachtengoed van Montessori, toen ik deelnam aan één van de Montessori cursussen. Door haar boek, “Door het kind naar een nieuwe wereld”, realiseerde ik mij in één keer: Montessori's visie is de moeder van al die moderne onderwijsvisies, waartoe ik mij zo aangetrokken voelde. Haar mensbeeld en haar wereldbeeld waren de mijne en haar eigenwijsheid ook. Vanaf dat moment wist ik dat ik haar inzichten kon en wilde gebruiken om mijn onderwijs opnieuw in te richten, al wist ik toen nog niet meteen hoe.

Enerzijds wordt dit ontwerp onderzoek dus gedreven door de ambitie van de school en mijn eigen behoefte om mijn onderwijs opnieuw in te richten vanuit het gedachtengoed van Maria Montessori. Anderzijds wil dit ontwerp onderzoek een antwoord vinden op een ander probleem, dat specifiek aan mijn vakgebied raakt: de dalende motivatie voor het vak Frans en verminderde vaardigheid in de Franse taal. Want het gaat slecht met het vreemdetalenonderwijs, waaronder Frans, getuige de vele koppen in kranten en tijdschriften van de laatste vijftien jaar. Steeds minder scholieren kiezen Frans als examenvak, een nog kleiner aantal kiest ervoor om na de middelbare school een studie te

volgen in deze taal en Nederland telt nog slechts één hoogleraar Franse letterkunde. (Wilfred Simons, Leidsch dagblad, 25 februari 2020). Bovendien vertoont het vaardigheidsniveau van middelbare scholieren op het CE sinds 1995 een dalende trend, zoals blijkt uit een recent onderzoek van de commissie voor toetsen en examens (rapportage Prestatie-eis Duits en Frans Havo, 2020).

De literatuur wijst twee hoofdoorzaken aan voor de tanende belangstelling van leerlingen voor de Franse taal en hun dalende vaardigheidsniveau in die taal: één, de verminderde maatschappelijke relevantie (Marjolein Vogel, 2018) en twee, de manier waarop taalonderwijs (nog steeds) gegeven wordt, de vakdidactiek. Deze tweede oorzaak maakt dat leerlingen het vak als saai ervaren. Ik wil daaraan nog toevoegen dat deze twee factoren extra gewicht hebben gekregen door de komst van het internet en de smart phone. School is al lang niet meer de belangrijkste kennisbron en daardoor zijn leerlingen kritischer geworden bij het leren: het moet boeien en het moet nuttig en/of relevant zijn. (J.T'Sas, Taalschrift 2008).

Dit landelijke probleem wordt ook binnen de Franse sectie op het IVKO gevoeld. De tanende belangstelling van leerlingen voor het vak Frans heeft geresulteerd in kleine groepen leerlingen, die Frans kiezen in hun pakket, wat duur is voor de school als geheel en dus onwenselijk vanuit financieel oogpunt. Mijn sectiegenoot en ik delen de weerzin tegen het huidige Centrale Examen, gericht op leesvaardigheid en de weerzin tegen de bestaande lesmethodes van de grote uitgeverijen. We zijn beide van mening dat er binnen de huidige vakdidactiek te weinig aandacht is voor spreekvaardigheid en dat het antwoord voor ons probleem voor een deel ligt bij meer aandacht voor die vaardigheid, enerzijds omdat wij de ervaring hebben dat leerlingen Frans een mooie taal vinden en deze dolgraag zouden willen kunnen spreken en anderzijds omdat wij denken dat het leren van een taal begint met ernaar luisteren en vervolgens nabootsen. In het verleden hebben we beide ook al geëxperimenteerd met methodes gericht op spreekvaardigheid, maar tot op heden hebben we nog niet de ideale methode gevonden.

2. Doelstelling

Het doel van dit ontwerp onderzoek is een leermethode te ontwikkelen voor het vak Frans die de motivatie van leerlingen voor het vak en hun vaardigheden in de Franse taal vergroot. Zoals ik in het vorige hoofdstuk al liet doorschemeren zou spreekvaardigheid een prominente rol moeten gaan spelen binnen die nieuwe leermethode. Daarom start ik het theoretische kader in het volgende hoofdstuk met een aantal taalkundige artikelen over de ontwikkelingen binnen de vakdidactiek van moderne vreemde talen in het algemeen en de die van de spreekvaardigheid in het bijzonder.

Daarnaast wil dit ontwerp zoveel mogelijk recht doen aan het gedachtegoed van Maria Montessori; als doel op zich, maar ook vanuit de overtuiging dat Montessori's inzichten zouden kunnen helpen bij het bereiken van het eerste doel, meer motivatie en vaardigheid. In het theoretische kader van het volgende hoofdstuk zal ik daarom toelichten welk van haar inzichten en ideeën mij geïnspireerd hebben en ik zal proberen toe te passen in mijn ontwerp.

Hoewel de doelstelling van dit ontwerp onderzoek eenvoudig klinkt, zijn de implicaties ervan groot. Een nieuwe leermethode ontwikkelen betekent een nieuw curriculum ontwikkelen, nieuw lesmateriaal, nieuwe verwerkingsopdrachten, een nieuwe manier van toetsing en beoordeling, kortom veel werk. Bovendien zullen niet alle gevolgen (zoals vaardigheid) direct meetbaar zijn. De verwachting is dan ook dat het meerder jaren zal kosten om dit ontwerp door te ontwikkelen.

Het ontwerp is geslaagd als:

1. De motivatie van leerlingen voor het vak Frans toeneemt.
2. De vaardigheid van leerling in de Franse taal toeneemt (of tenminste gelijk blijft).
3. Er meer leerlingen Frans kiezen in de derde en vierde klas.
4. Er consensus bestaat bij de 'Montessori Meesters' dat de ontwikkelde lesmethode recht doet aan het gedachtegoed van Maria Montessori.
5. Het collega's inspireert na te denken over de (her)inrichting van hun onderwijs op basis van Montessori's ideeën.

3. Theoretisch kader

Het doel van mijn ontwerp is een nieuwe leer methode te ontwikkelen voor het vak Frans. Deze methode heeft twee uitgangspunten: spreekvaardigheid en het gedachtengoed van Maria Montessori. Daarom zal ik in dit hoofdstuk eerst onderzoeken wat de taalkundige literatuur te zeggen heeft over de ontwikkelingen binnen de vakdidactiek van moderne vreemde talen in het algemeen en het belang van de spreekvaardigheid binnen die vakdidactiek in het bijzonder en daarna zal ik toelichten aan welke ideeën van Maria Montessori, ik handen en voeten zal proberen te geven in mijn ontwerp.

3.1 Taalkundig onderzoek

Erik Kwakernaak, die veelvuldig onderzoek heeft gedaan naar de vakdidactiek van vreemde talen, beschrijft in een van zijn artikelen de ontwikkeling van het vreemdetalenonderwijs tussen 1911 en 2011. (Levende Talen Magazine, 2011) Hij onderscheidt voor die periode drie vernieuwingsgolven die zich bewegen binnen twee verschillende dimensies: de 'taal didactische' dimensie en de 'algemeen didactische' dimensie. Hieronder zal ik eerst zijn beschrijving van de drie vernieuwingsgolven binnen de 'taal didactische' dimensie samenvatten alvorens hetzelfde te doen voor 'algemeen didactische' dimensie.

Bij het gloren van de twintigste eeuw kwam er verzet tegen de toenmalig dominante methode binnen het vreemdetalenonderwijs, gericht op het vertalen van teksten en de verwerving van expliciete grammaticale kennis. Met de oprichting van de vereniging Levende Talen in 1911 kreeg het verzet tegen deze heersende methode vorm. Het streven van de eerste vernieuwingsgolf, de directe methode genaamd, was: meer aandacht voor de 'levende' taal, dat wil zeggen de gesproken taal, door mondelinge oefeningen en veel aandacht voor de uitspraak. De grammatica werd beknopter en meer geleid-inductief aangeboden en het idee van de 'doeltaal als voertaal in de les' maakte zijn entree. Zoals vaker bij vernieuwingsgolven ebden veel ideeën na verloop van tijd ook weer weg, om pas bij de volgende golf een nieuwe impuls te krijgen. De tweede golf, de audiolinguale aanpak, die na de tweede wereldoorlog de kop opstak, sijnpelde pas rond de jaren zeventig door in het Nederlandse onderwijs. Deze tweede golf borduurde voort op de ideeën van de eerste golf: meer aandacht voor de levende taal, de doeltaal als voertaal in de les en grammatica die inductief aangeboden wordt. De audiolinguale methode werd verder gekenmerkt door de inrichting van audiolabs, waarin leerlingen, gewapend met een koptelefoon, eindeloze luister- en (na)spreekopdrachten uitvoerden. De derde en laatste golf die Kwakernaak beschrijft, de communicatieve aanpak, ontstond in de jaren zeventig in het buitenland en drong in de jaren tachtig door tot het Nederlandse onderwijs. Deze golf bewoog zich in dezelfde richting als de twee voorgaande golven en had als specificiteit dat gespreksvaardigheid een officieel doel werd.

Waar de vernieuwingsgolven binnen de taaldidactische dimensie een eenduidige richting volgden, was er binnen de algemeen didactische dimensie meer sprake van een

zigzagbeweging tussen twee polen: leerstofgericht \leftrightarrow leerlinggericht. En zoals blijkt uit Kwakernaak's analyse ondersteunen de ontwikkelingen in beide dimensies elkaar lang niet altijd. Rond de eeuwwisseling van de negentiende naar de twintigste eeuw klonk voor het eerst de roep om leerling gestuurd onderwijs met de nadruk op zelfontdekkend en inductief leren, maar het kostte het onderwijspolitieke front nog minstens vijftig jaar om aan deze roep gehoor te geven en te komen tot een grondige reorganisatie van het onderwijs, die met de invoering van de Mammoetwet (1968) een feit werd. Mede door deze traagheid ebde de eerste vernieuwingsgolf binnen de taaldidactische dimensie weg.

In de jaren zestig van de vorige eeuw neigde de prille onderwijskunde juist meer naar een technologische, leerstofgerichte aanpak; veel werd van beheersingsleren (mastery learning) verwacht. Daarbij wordt de leerstof opgedeeld in onderdelen die in moeilijkheidsgraad toenemen. De leerling kan pas verder met het volgende onderdeel als hij het vorige beheerst. De audio linguale aanpak sloot daarbij goed aan, maar de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen van de jaren zeventig zorgden ervoor dat men toch weer terug bewoog naar een meer leerlinggerichte benadering en dat ging ten koste van de audio linguale aanpak in de taaldidactische dimensie. De audiolabs verdwenen weer en de mondelinge structuuroefeningen werden weer vooral schriftelijke opdrachten. Na de jaren zeventig van de vorige eeuw werd er binnen de algemene didactische dimensie niet meer afgeweken van de ingeslagen richting, weg van het leerstof- en docentgerichte onderwijs en verder met leerlinggericht onderwijs. In de praktijk betekende dit vooral dat leerlingen veel zelfstandig moesten werken en dat werkte vooral in het voordeel van het traditionele schriftelijk werken en daarmee werd het aloude probleem, om een effectieve én werkbare didactiek te ontwikkelen voor de orale vaardigheden, niet opgelost. Kwakernaak sluit zijn artikel af door de hoop uit te spreken dat er meer aandacht komt voor de doeltaal als voertaal. Hij heeft zich altijd een warme pleitbezorger getoond van het idee de doeltaal als voertaal te gebruiken in de les. In een van de vele artikelen die hij schreef over dit onderwerp, stelde hij dat de mate waarin dit idee wordt toegepast in de les, een keurmerk is voor de kwaliteit van lessen vreemde talen (Kwakernaak 2007, in *Levende Talen Magazine*).

De ontwikkelingen binnen de vakdidactiek van moderne vreemde talen laten zien dat het belang van de orale vaardigheden wordt erkend, maar dat het niet eenvoudig is deze vaardigheden hun rechtmatige plek te geven binnen de les. De doeltaal als voertaal gebruiken tijdens de lessen, zoals Kwakernaak betoogt, lijkt een logische oplossing, maar is in de praktijk niet eenvoudig uit te voeren, is ook mijn eigen ervaring. Het is tijdrovend want leerlingen verstaan niet altijd meteen wat er wordt gezegd en hebben meer tijd nodig als ze zelf iets willen zeggen. En daarom is het moeilijk te combineren met bestaande lesmethodes. Dat ik niet alleen sta in mijn beperkingen, illustreert ook een onderzoek van vier LIO-docenten aan het Universitair Onderwijs Centrum Groningen, dat ik online ergens vond en waarin de hypothese onderzocht wordt dat het 'doeltaal=voertaal principe' weinig wordt toegepast in de praktijk. Het kleinschalige onderzoek leidt tot een bevestiging van de hypothese, waarna de studenten onderzoeken wat MTV-docenten ervan weerhoudt dit principe toe te passen in hun lessen. Een aantal van mijn beweegredenen vond ik terug in dat onderzoekje.

In zijn proefschrift (in *Levende Talen Magazine*, 2018) trekt Sebastiaan Dönszelmann de effectiviteit van het doeltaal=voertaal principe, waarbij er alleen gecommuniceerd mag worden in de doeltaal, in twijfel. Dönszelmann stelt dat er voor *leren* meer nodig is dan simpelweg *toehoren* en *begrijpen*. Hij spreekt liever van de *doeltaal als leertaal*, waarbij de doeltaal veelvuldig (70-90% van de tijd) maar instrumenteel wordt ingezet en de moedertaal ook gebruikt mag worden (10-30% van de tijd).

Conclusie van dit deel van mijn literatuuronderzoek is dat ik mij gesteund weet door vakdidactici in mijn streven, om spreekvaardigheid een grotere drol te geven in mijn nieuw te ontwikkelen lesmethode. Voordat ik echter verder ga met het tweede deel van mijn literatuuronderzoek, gericht op het gedachtengoed van Maria Montessori, wil ik nog een laatste taalkundig onderzoek aanhalen dat invloed zal hebben op de lesmethode die ik wil ontwikkelen. Het betreft een onderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen en gaat over de manier waarop ons brein taal leert. De 'natuurlijke' manier om een taal te leren verschilt per leeftijd, waar kleine kinderen een nieuwe taal spelenderwijs en schijnbaar op de automatische piloot leren (lees: volledig inductief), lijken oudere kinderen en volwassenen daar niet meer toe in staat (Ineke Craats, op Nemo kennislink, 2006). Kleine kinderen leren grammatica impliciet, waar ouderen soms toch behoefte hebben aan expliciete grammaticaregels.

3.2 Maria Montessori

Maria Montessori's visie op onderwijs is sterk bepaald door haar wereld- en mensbeeld en daarom zal ik die hier eerst bespreken. In het wereldbeeld van Maria Montessori is er sprake van een kosmisch plan waarin alles en iedereen met elkaar samenhangt en waarbinnen iedereen en alles zijn eigen waardevolle rol te spelen heeft. Montessori was ervan overtuigd dat dit kosmische plan vervolmaakt zou kunnen worden als ieder mens zijn eigen kosmische rol zou ontdekken en vol overgave zou vervullen (Door het kind naar een nieuwe wereld). Een mens werd volgens haar niet geboren als leeg vat dat gevuld moest worden, nee, elk mens werd geboren met zijn eigen persoonlijke kosmische plannetje; opvoeding en onderwijs moesten erop gericht zijn dit plannetje te ontdekken en zich te laten ontvouwen. Elk mens werd bovendien geboren als hulpeloos wezen, dat verschillende ontwikkelingsstadia moet doormaken op weg naar volledige onafhankelijkheid en hij beschikt over een natuurlijke drive om die onafhankelijkheid te bereiken. Opvoeding en onderwijs moesten zich bewust zijn van deze verschillende stadia (gevoelige fases) en daarop inspelen.

Wat Montessori met haar onderwijsvisie voor ogen had was zowel de totale ontplooiing van het individu als de verbetering van de samenleving als geheel. Om tot een totale ontplooiing te komen van het individu, moet onderwijs volgens Maria niet alleen aandacht hebben voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen, maar ook voor hun lichamelijke, sociale en emotionele ontwikkeling, kortom de totale persoonlijkheid van het individu moet

zich kunnen ontwikkelen. Onderwijs moet daarom bestaan uit een balans tussen geestelijke, lichamelijke en sociale activiteiten, temeer daar leren volgens Montessori ontstaat uit zintuigelijke ervaringen. Dat laatste is een logische gedachte als je bedenkt dat de intelligentie van de mens zich zo goed heeft weten te ontwikkelen door de wisselwerking tussen zijn hoofd en zijn handen. Omdat de mens over handen beschikt waarmee hij zijn omgeving kan vasthouden, kan hij deze van alle kanten bekijken, ontleden en bestuderen. Zo heeft hij door de evolutie heen beetje bij beetje geleerd zijn omgeving te doorgronden en zelfs te gebruiken in zijn voordeel. Met zijn handen heeft de mens zijn intelligentie als het ware weten te slijpen en dit gegeven is terug te vinden in Montessori's visie op onderwijs: een omgeving creëren waarbinnen kinderen de wereld en zichzelf kunnen verkennen door (zintuigelijke) ervaringen op te doen middels activiteiten waarbij hoofd, hart en handen samen werken.

De valorisatie van de persoonlijkheid, zoals ik die hierboven heb beschreven is voor mij het leidende principe in Montessori's gedachtengoed, omdat het heilzaam is voor de lerende mens in elke leeftijd. En hoewel ik het volmondig met haar eens ben, heb ik mij wel lange tijd afgevraagd: Hoe dan?! Hoe kan ik het kosmische plannetje van elk van mijn leerlingen (gemiddeld zo'n 150) leren kennen in de korte tijd (120 minuten per week) die ik samen met ze doorbreng? In mijn ontwerp onderzoek probeer ik op deze, voor mij belangrijke, vraag antwoord te vinden.

Het liefst wilde Maria het hele middelbare schoolsysteem op de schop gooien. Zo hekelde zij de ongezonde competitie en het gebrek aan intrinsieke motivatie bij leerlingen, als gevolg van toetsen, cijfers en niveaugroepen. Het oude schoolsysteem had volgens haar een veel te starre en beperkte benadering van onderwijs en was niet meer dan een 'banenfabriek'. (Montessori, *The Reform of Secondary Education*, 1939). Het onderwijs aan deze groep zou volgens haar gericht moeten zijn op de ontwikkeling van zelfvertrouwen en aanpassingsvermogen aan de veranderlijke (sociale) werkelijkheid. De lesmethode voor de 'middenschool' was volgens haar weliswaar complexer, maar kende dezelfde insteek: doelmatigheid en betrokkenheid van de leerlingen bij de leeractiviteiten (C. De Stefano, in *Maria Montessori*, 2020, p.260) In haar beleving moest onderwijs aan deze groep, die zij "Erdkindern" noemde, erop gericht zijn ze te laten samenwerken aan een praktisch en maatschappelijk relevant doel, zoals het runnen van een boerderij, hotel of winkel; het liefst verwijderd van hun ouders opdat zij een grotere onafhankelijkheid zouden ervaren. Voor die werkzaamheden zouden de leerlingen ook betaald moeten krijgen om tegemoet te komen aan hun behoefte aan economische zelfstandigheid, iets waarop zij keer op keer hamert. Economische en sociale deelname zouden het fundament moeten zijn van het curriculum (Montessori, *Principles and Practices*, in *Communications* 2011) en ook de morele de ontwikkeling van kinderen zou een belangrijke plaats moeten hebben in het curriculum. Dus niks niet stilzitten in schoolbankjes en voornamelijk bezig zijn met vakinhoudelijke kennis en cognitieve vaardigheden onder het scherpe toezicht van een docent, maar eropuit om de samenleving en jouw rol daarin te ontdekken.

Dat Montessori's heldere en stellige ideeën over middelbaar onderwijs zich niet hebben uitontwikkeld tot een doorwrocht onderwijsconcept komt eerder omdat veel van haar

tijdgenoten haar ideeën als te utopisch ervaren en deze niet één op één wilden overnemen, zoals dat wel gebeurd was in het basisonderwijs. Montessori's ideeën voor het middelbare onderwijs leken moeilijk verenigbaar met de maatschappelijke verwachting dat middelbare scholen primair de taak hebben om vakinhoudelijke kennis over te brengen en cognitieve vaardigheden aan te leren.

Tenslotte wil ik nog een aantal losse observaties en stellingen van Montessori benoemen, die invloed hebben gehad op mijn ontwerp. In het volgende hoofdstuk zal ik laten zien hoe die terug te vinden zijn in mijn ontwerp

- 1) Rond twaalf jaar gaan kinderen een nieuwe gevoelige fase in, gericht op de verkenning van sociale relaties en de verwerving van een eigen plekje binnen de (micro) samenleving. (Montessori, Door het kind naar een nieuwe wereld, p...). De nieuwe gevoelige fase kan ook de 'roepingsfase' genoemd worden, omdat in deze periode het maatschappelijk bewustzijn van de adolescent groeit. (Montessori, Development and Education, in Communication 2011, p.90)
- 2) Adolescenten maken een periode door van grote fysieke en psychologische veranderingen. Deze veranderingen maken dat zij een tijdlang vatbaarder zijn voor ziektes en psychische deviaties. Adolescenten zijn daarom minder belastbaar, zowel fysiek als cognitief (Montessori, Development and Education, in Communication 2011, p.91).
- 3) De adolescent verliest tijdelijk zijn interesse voor studeren. Hij heeft zich in de jaren daarvoor volgezoegen met kennis en zou eigenlijk een jaar of twee 'vakantie' nodig hebben om dit allemaal rustig te verwerken (Montessori, Development and Education, in Communication 2011, p.89)
- 4) De adolescent moet in vrijheid kunnen studeren wat hij wil. Hij heeft praktische ervaringen nodig en theoretische lessen, gebaseerd op wetenschap, die de praktische ervaringen ondersteunen.
- 5) "Waar de kleintjes denken met hun handen, denken de oudere kinderen met hun benen" (C. De Stefano, in Maria Montessori, 2020, p.260)
- 6) Adolescenten willen 'shinen' ten overstaan van hun 'peers' bij alles wat zij doen. (Montessori, Development and Education, in Communication 2011, p.90)
- 7) Adolescenten hebben behoefte om zich van tijd tot tijd terug te trekken.
- 8) Leren doe je door fouten te maken (Montessori, ?)

4. Het ontwerp

In dit vierde en laatste hoofdstuk zal ik mijn ontwerp toelichten, zowel inhoudelijk als het proces waarin het tot stand is gekomen. Dit zal ik doen in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk. Omdat ik anderhalf jaar geleden al begonnen ben met dit ontwerp, heb ik inmiddels de tijd gehad om het uitgebreid te testen en ook daarvan zal ik hier verslag doen, in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk. Tenslotte zal ik in paragraaf drie benoemen wat de reikwijdte van dit ontwerp zou kunnen zijn. Want, hoewel het hier gaat om een lesmethode voor het vak Frans, bevat het naar mijn mening algemeen didactische elementen die overdraagbaar zijn op andere vakken.

4.1 Het Proces en de methode

Het probleem, dat de aanleiding vormt voor dit ontwerponderzoek, speelde voor mij nog voordat ik met de Montessori Leergang begon, maar het is dankzij het eerste boek dat ik in het kader van die studie las, "Door Het Kind Naar Een Nieuwe Wereld", dat ik geïnspireerd raakte om antwoord te geven op dat probleem. Dat boek had bij mij het zaadje geplant voor het ontwerp dat ik in de volgende paragraaf inhoudelijk zal beschrijven, maar het duurde nog een heel studiejaar voordat ik antwoord zou vinden op de vraag: *Ja, maar hoe dan?!*

Na een uitgebreide probleemverkenning, zelfonderzoek en literatuuronderzoek ben ik aan het einde van dat eerste studiejaar (2020-2021) gekomen tot een soort concept ontwerp met een set concepteisen en het voornemen om de hele zomervakantie te besteden aan de uitwerking van dat concept, een nieuw curriculum. En zo geschiedde.

Naast een geheel nieuw curriculum heb ik die zomervakantie ook een serie testinstrumenten ontwikkeld om te testen of mijn ontwerp de beoogde effecten, een verhoogde motivatie en vaardigheid, zou sorteren. Na een zomervakantie buffelen, was ik er helemaal klaar voor om mijn nieuwe leermethode uit te rollen over vier brugklassen en in de praktijk te testen. En zo geschiedde. Ik heb het hele schooljaar 2021-2022 gewerkt met het nieuwe curriculum en deze dus dagelijks getest in de praktijk. Daarnaast heb ik de door mij ontworpen testinstrumenten ingezet en de verzamelde data geanalyseerd.

Hoe mijn ontwerp werd ontvangen door leerlingen en collega's en wat de resultaten waren van de testen, die ik heb uitgevoerd, zal ik in paragraaf drie uitgebreid toelichten, maar ik wil alvast benoemen dat die resultaten mij ertoe hebben aangezet nog een tweede zomervakantie te gaan buffelen en de leermethode uit te breiden naar het tweede leerjaar. Ook dat ontwerp wordt inmiddels gehanteerd en getest én niet alleen door mij, maar ook door een sectiegenoot.

4.2 De inhoud

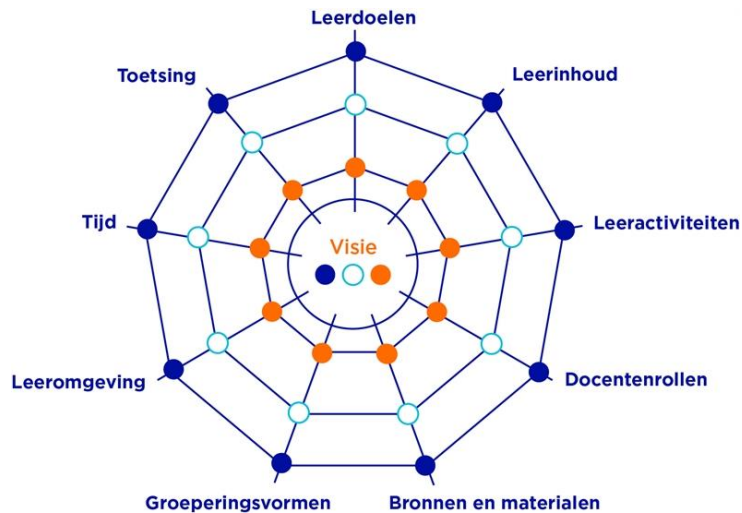
Een uitgekleed curriculum en minder toetsen

Zoals ik heb beschreven in het vorige hoofdstuk is de *valorisatie van de persoonlijkheid* voor mij het leidende principe in Montessori's gedachtengoed en zal dit principe ook leidend zijn bij dit ontwerp. Leerlingen komen mijn les niet in als lege vaten, die ik moet vullen, maar als mensen met een innerlijk kosmisch plannetje, dat meestal nog ontdekt moet worden. Het is mijn taak om de omstandigheden te creëren waarbinnen die ontdekkingsreis kan plaatsvinden en zelf ook mee te gaan op die reis. Omdat er 25 à 30 leerlingen in elke klas zitten met elk hun eigen persoonlijke ontdekkingsreis en ik meerdere klassen onder mijn hoede heb, vraagt dit nogal wat van mij als docent. Bovendien heb ik het al druk genoeg met leerlingen door een vol curriculum te trekken en met het maken en nakijken van toetsen. Waar vind ik de tijd en de rust om echt naar leerlingen te kijken en te luisteren?

De vraag stellen is hem beantwoorden: Als de druk van een vol curriculum en de vele toetsen ervoor zorgen dat ik als docent gehaast en gestrest ben, dan moet ik wat aan dat curriculum en die toetsen doen. Bovendien zou ik daarmee twee vliegen in één klap slaan omdat mijn doelgroep (12-15) immers in een ontwikkelingsfase zit waarin zij, volgens Montessori, minder belastbaar zijn en tijdelijk hun interesse voor studeren verliezen. Ik deel die observatie van Montessori omdat ik in mijn eigen handelingspraktijk ook zie dat een lesgroep zelden of nooit op complete sterkte aanwezig is; er zitten altijd wel een paar leerlingen ziek, zwak of misselijk thuis. Dus door te snijden in het curriculum en minder toetsen te geven, zou ik de leerlingen dubbel kunnen dienen: we zouden beiden minder belast worden en ik zou daardoor meer aandacht kunnen hebben voor hun persoonlijke ontdekkingsreizen.

De nieuwe kleren van het curriculum

Een uitgekleed curriculum moet opnieuw aangekleed worden en daarbij heb ik het circulaire spinnenweb van het SLO gebruikt als hulpmiddel (zie afbeelding op de volgende bladzijde). Voor de inhoudelijke beschrijving van mijn ontwerp zal ik alle punten van dit web langslopen, soms kort, soms wat uitgebreider, afhankelijk van de mate waarin ik het betreffende punt wil aanpassen ten opzichte van de oude situatie.



Visie

1. De vakinhoud is het zichtbare leerdoel, maar het hogere doel is de persoonlijke ontdekkingsreis van/met elke leerling, dus daar moet de meeste aandacht naar uit.
2. Een taal leer je het beste in een sociale context, door het vaak te horen, te zien en te gebruiken, in eerste instantie vooral mondeling.
- 3 Leren zou een vroegdevol proces moeten zijn dat zich spelenderwijs volstrekt; een proces van 'trial and error' waarbij fouten ervaren worden als 'groeistapjes'.

Leerdoelen

Het hogere doel, de persoonlijke ontdekkingsreis van elke leerling, zal binnen dit nieuwe curriculum meer aandacht krijgen omdat de docent veel tijd heeft voor interactie mét en observatie ván de leerlingen. De vakinhoudelijke doelen blijven grotendeels hetzelfde behalve dat het accent komt te liggen op de spreekvaardigheid met als doel dat leerlingen over hun spreekangst heenkomen, bekend worden met de (andere) klanken van de taal, een feeling ontwikkelen voor de taal en een positieve mind set t.o.v. het leren van de taal.

Leerinhoud

De leerinhoud zal niet radicaal veranderen. Net als de klassieke lesmethodes zal het bestaan uit vocabulaire aangeboden in thema's, hoewel de thema's zelf soms afwijkend zijn (doelmatiger, contextgericht) en ook niet alle leerinhoud vaststaat omdat de leerlingen daar zelf ook invloed op kunnen uitoefenen. Verder zullen er ook expliciete grammatica regels worden aangeboden en sleutelzinnen, net als in de klassieke lesmethodes. Wel zal er een duidelijke verschuiving plaatsvinden in de aandacht die er zal zijn voor de verschillende vaardigheden. In plaats van een beetje van alles met een accent op de passieve leesvaardigheid, zal het accent in het nieuwe curriculum liggen op een actieve spreekvaardigheid.

Leeractiviteiten

Bij de keuze van de leeractiviteiten staan de volgende ideeën centraal:

1. Ik wil dat leerlingen Leervreugde ervaren
2. Ik wil dat leerlingen spelenderwijs leren
3. Ik wil dat leerlingen van en met elkaar leren

Mijn leerlingen moeten een groot deel van de dag stil zitten achter hun tafeltje en zelfstandig opdrachten maken in een boek. Daarvoor moeten zij hun natuurlijke behoefte aan beweging en sociale interactie onderdrukken. Ik wil juist de ruimte geven aan deze natuurlijke behoeftes en er gebruik van maken. Daarom zijn bijna alle leeractiviteiten erop gericht om samen (klassikaal of in groepjes) in een sociale context actief bezig te zijn met Frans. Veelal mondeling en met veel spel en beweging. Deze drukke en lawaaiige mondelinge leeractiviteiten worden afgewisseld met juist hele rustige routines, waarbij leerlingen in alle rust en opperste concentratie zich de lesstof letterlijk eigen maken door deze over te schrijven in hun schrift.

De leeractiviteiten verlopen volgens een herkenbaar ritme:

1. Nieuwe lesstof visueel en mondeling presenteren
2. Nieuwe lesstof overschrijven in het schrift
3. Nieuwe lesstof inoefenen in combinatie met oude lesstof
4. Improvisatie:
Lessituaties gebruiken voor toevoeging extra lesstof. Deze lesstof ligt dus niet van te voren vast, maar wordt geïmproviseerd tijdens interactie en leerlingen leveren hiervoor zelf vaak input. Eén van de doelen achter deze leeractiviteit is de graduele invoering van de doeltaal als voertaal.
5. Lesstofverwerving testen met zelftestjes, Kahoots en 'peerreviews'

Docentenrollen

De docentenrollen bewegen mee met het type leeractiviteiten. Tijdens de klassikale leeractiviteiten heeft de docent een hele actieve rol als spelleider, motivator en aanjager, maar wanneer de leerlingen zelf bezig zijn of in groepjes werken dan trekt de docent zich terug als observator. Eén op één situaties met leerlingen gebruikt de docent voor verdieping van het persoonlijk contact om de rol van 'reisgenoot' te kunnen vervullen.

Materiaal

Geen boeken meer, maar thema doosjes met gekleurde en geplastificeerde kaarten met woorden en plaatjes, die zichtbaar opgehangen kunnen worden in het klaslokaal. Daarnaast een mooi schrift, waarin de lesstof heel verzorgd staat opgeschreven en waarvan foto's zijn genomen die op het bord worden geprojecteerd zodat leerlingen het kunnen overschrijven in hun eigen schrift (op dezelfde of op hun eigen, maar verzorgde wijze).

Het voornaamste is dat al het materiaal er aantrekkelijk uitziet. Het materiaal moet uitstralen dat het met liefde en zorg gemaakt is. Ook de docent moet zorg aan zijn/haar uiterlijk besteden, want ik deel Montessori's observatie dat leerlingen daar gevoelig voor zijn.

Groeperingsvormen

De groeperingsvormen bewegen, net als de docentenrollen, mee met het type leeractiviteiten. Dat levert grofweg de volgende driedeling op:

1. *de presentatie van nieuwe lesstof* gebeurt altijd klassikaal, waarbij zowel de docent als de leerlingen een actieve houding hebben. De docent activeert, motiveert en dirigeert en leerlingen roepen vrijuit wat ze denken en corrigeren elkaar. Bewegelijke leerlingen helpen bij het ophangen van lesstofkaarten.

2. *het opschrijven van de lesstof* in het eigen schrift is een puur individuele activiteit, waarbij de leerling in alle rust een staat van opperste concentratie kan ervaren.

3. *Het inoefenen van de lesstof, de improvisatie en het testen van de lesstofverwerving* gebeurt in verschillende groeperingsvormen, van individuele interactie tussen docent en leerling tot duo's leerlingen, groepen leerlingen of klassikaal.

Hoewel er dus variatie is in groeperingsvormen, ligt het accent wel op *samen* in tegenstelling tot *individueel*.

Leeromgeving

Het is belangrijk dat alle lessen plaatsvinden in hetzelfde lokaal, waar het lesmateriaal een vaste plek heeft en de inrichting aangepast is aan de behoeftes van de leerdoelen en leeractiviteiten. De inrichting van het lokaal moet flexibel zijn; het moet snel om te bouwen zijn om te passen bij de wisselende activiteiten. Veel activiteiten vragen om bewegingsruimte en daarom staan de tafels en stoelen vaak aan de kant geschoven en zitten we op kussens op de grond. Andere activiteiten vragen wel gewoon om een tafel en een stoel, gericht op het digibord. Wanneer leerlingen in groepjes werken aan de veelal mondelinge opdrachten, werken ze ook regelmatig buiten het klaslokaal.

Tijd

In de oude situatie was de weekplanner bepalend voor het tempo waarmee we ons door de leerstof worstelden. In de nieuwe situatie bepalen de behoeftes van de leerlingen als groep het werktempo en soms ook de leerinhoud. Als de realiteit binnen een groep vraagt om meer of minder tijd voor een bepaald leerdoel of lesactiviteit, dan doen we dat. En als de realiteit vraagt om een andere leeractiviteit of leerinhoud dan beoogd, dan doen we dat ook. De meeste leeractiviteiten zijn bedacht voor blokjes van twintig minuten, met oog op de concentratieboog- van leerlingen, maar ook hier is flexibiliteit belangrijk. Als de concentratieboog een keertje korter is dan gaan we sneller over op een andere activiteit en als leerlingen een keer in een flow zitten, mogen ze juist langer door met die activiteit. Elke vorm van planning die ik vooraf maak is feitelijk slechts een richtlijn.

Toetsen en beoordelen

Binnen het huidige toetsbeleid bij ons op school, krijgen de leerlingen elke negen weken per leervak (bij de kunstvakken geldt een ander beleid, vandaar het onderscheid) twee cijfers, voor een toets of een praktische opdracht. Afhankelijk van het aantal vakken dus zo'n zestien tot twintig toetsen/P.O.'s per negen weken. Alle toetsen en P.O.'s worden beoordeeld met een cijfer op een schaal van één tot tien. Als leerlingen een toets met een onvoldoende afsluiten, doen ze deze toets niet automatisch opnieuw. Volgens het huidige toetsbeleid mogen leerlingen aan het einde van elke periode maximaal twee toetsen

herkansen, mits ze het huiswerk hebben afgerond, waarover die toets gaat. Die herkansingen vinden plaats op een moment die voor elke leerling hetzelfde is, vaak zonder dat docenten en leerlingen samen de tijd hebben gehad om te onderzoeken wat de leerling nodig heeft om het tijdens de herkansing beter te gaan doen.

Het toetsbeleid, zoals hierboven beschreven, verenigt zich mijns inziens slecht met Montessori's idee dat je leert door fouten te maken. Toetsen zijn hierin verworden tot afrekenmomenten. Fouten worden bestraft met een dalend cijfer en verbetering ervan wordt ontmoedigd of op zijn minst bemoeilijkt. Daarom wil ik in dit ontwerp ook anders gaan toetsen en beoordelen, zodat leerlingen weer fouten durven maken en deze gaan zien als een opstap voor verbetering. Dit wil ik op de volgende manieren bereiken:

1. Niet twee, maar slechts één toets per periode.
2. Regelmatige zelftestjes met nabesprekingen als integraal onderdeel van de lessen.
3. Een beoordeling geven voor het 'werkproces' van leerlingen.
4. Elke toets of p.o. mag herkanst worden en op een eigen gekozen moment, nadat de docent en de leerling samen de tijd hebben gehad zich te verzekeren van een goede voorbereiding zodat de herkansing een kwestie van 'afzwemmen' wordt.
5. Beoordelingen niet langer met cijfers tot achter de komma, maar eenvoudiger met een 4 (onvoldoende), 6 (voldoende) of 8 (goed) en altijd voorzien van woordelijke feedback en feed forward (met het oog op verbetering).
6. Verbetering altijd aanmoedigen, ook als de beoordeling al voldoende of goed was.
7. Doordat een onvoldoende niet lager kan zijn dan een vier, kunnen de leerlingen niet blijven zitten op het vak Frans alleen en kan het vak als het ware "de groente zijn die ze niet lusten". Door het weghalen van deze extrinsieke druk, hoop ik de intrinsieke motivatie voor mijn vak te bevorderen.

4.3 testfase

Inmiddels wordt mijn ontwerp zo'n anderhalf jaar getest, eerst alleen door mijzelf, maar het laatste halfjaar ook door een vakcollega. In deze paragraaf zal ik toelichten hoe ik getoetst heb of mijn ontwerp het beoogde effect sorteert en zal ik conclusies trekken uit de resultaten. De beoogde effecten van het ontwerp zijn op verschillende momenten en op verscheidene manieren getoetst. Ik zal er daarvan zes bespreken, die ik hieronder alvast op een rijtje heb gezet:

1. Presentatie ontwerp aan vakcollega, leidinggevende en Montessori meesters
2. Dagelijkse lespraktijk
3. Video opnames van verschillende lessen
4. Lesbezoek van Jessy
5. Enquête "Populariteit Leervakken"
6. Gemaakte Keuze tussen Duits en Frans van leerlingen uit de tweede klas

Presentatie september 2021

Nadat mijn ontwerp klaar was en net voordat ik deze in mijn dagelijkse lespraktijk zou gaan testen, heb ik mijn werk gepresenteerd aan mijn vakcollega, Dani, mijn directe leidinggevende en tevens Montessori Meester, Marleen, nog een Montessori Meester, Koen en een tweede leidinggevende, Roos. De reacties van dit clubje waren overwegend positief, met name over de verzorging van het materiaal. Men reageerde nieuwsgierig en leek benieuwd naar hoe dit ontwerp er in de praktijk uit zou zien. De kritische noten die men desalniettemin voorzichtig liet horen waren de volgende:

1. Roos: *“Past het simpele beoordelingssysteem van 4 (O), 6 (V), 8 (G) wel binnen ons huidige toetsbeleid?”*
2. Dani: *“Je vond de methode AIM te docentgestuurd, maar is bij deze methode niet ook het geval?”*
3. Marleen: *“Het zit allemaal heel mooi in elkaar, maar ben je niet bang dat je het teveel hebt dichtgetimmerd?”*

Over de vraag van Roos kan ik kort zijn: het huidige toetsbeleid klopt niet; het is niet in overeenstemming met de filosofie van Montessori, dat fouten er zijn om van te leren. Dat beleid moet dus veranderen, een stroperig proces, waarvoor ik mij zeker ga inzetten, maar voorlopig bestaat mijn verzet uit de simpele weigering om nog langer mee te doen met die gekkigheid.

Met de vraag van Marleen ben ik onmiddellijk aan de slag gegaan. Ik had inderdaad een mooi en dichtgetimmerd curriculum gemaakt en ik moest extra waken over de flexibiliteit van mijn bouwwerk. Toen in de eerste lesweken bleek dat veel lesactiviteiten meer tijd vroegen dan beoogd, heb ik mijn plannings daarop onmiddellijk aangepast.

De vraag van Dani moest langer aan mij knagen voordat ik er wat mee kon. Dat ze een punt had, dat voelde ik meteen, maar voor een antwoord had ik meer tijd nodig. En omdat dit punt ook later in de testfase nog door anderen in verschillende vormen gemaakt wordt, zal ik pas verderop in deze paragraaf een antwoord hierop formuleren.

Dagelijkse lespraktijk vanaf schooljaar '21-'22

Elke les weer is een test voor een nieuwe leermethode met als ‘output’ een veelheid aan reacties van leerlingen. De nieuwe leermethode wordt het eerste testjaar gebruikt door 108 leerlingen verdeeld over vier eerste klassen en elke klas heeft 120 minuten Franse les per week. Ik durf dan ook gerust te stellen dat dit ontwerp veelvuldig getest is in de dagelijkse praktijk en veel data heeft opgeleverd, daar staat tegenover dat die data vooral afkomstig zijn van mijn persoonlijke observaties en dus gekleurd zullen zijn.

Om te beoordelen of leerlingen door de nieuwe leermethode enthousiaster van het vak Frans heb ik naar het volgende leerlingengedrag gekeken:

1. Hoe komen leerlingen het klaslokaal binnen?
2. Hoe betrokken zijn leerlingen bij de les en hoe actief nemen ze deel?
3. Hoe verlaten de leerlingen het klaslokaal weer?
4. Hoe communiceren leerlingen buiten het klaslokaal over het vak Frans.

Vol trots kan ik stellen dat mijn observaties van het leerlinggedrag op alle vier de punten een bijzonder positief beeld laten zien. Sterker nog, er is een verschil van dag en nacht. Waar leerlingen in de oude situatie vaak met tegenzin binnenkwamen en die tegenzin zowel verbaal als non-verbaal lieten merken, komen leerlingen nu heel vrolijk binnen en vragen nieuwsgierig wat we vandaag weer gaan doen. Leerlingen doen niet alleen actief mee als ik daarom vraag, ze maken ook gretig gebruik van de mogelijkheid die ik ze bied om zelf invloed uit te oefenen op de inhoud van lesstof. Leerlingen staan niet meer vijf minuten voor het einde van de les bij de deur te wachten op de bel en als ze dat wel zouden doen, dan zouden ze dat tegenwoordig eerst vragen, in het Frans. Want dat kunnen ze tegenwoordig. Als de bel gaat vertrekken de leerlingen, niet uitgeblust, maar energiek en net zo vrolijk als dat ze waren binnengekomen. En tenslotte, in de communicatie naar buiten toe waren de reacties van leerlingen ook ronduit positief. Omdat ik van die communicatie uiteraard zelf nooit getuige was, heb ik het mentorenteam van de eerstejaars, bestaande uit 7 mentoren, waaronder ikzelf ben, als bron genomen en hen actief gevraagd naar de geluiden, die zij van hun leerlingen kregen over het vak Frans. Daarnaast kreeg ik incidenteel ook nog positieve geluiden te horen van een ouder of een collega omdat leerlingen in zijn of haar les bezig waren geweest met Frans.

In die dagelijkse praktijk ben ik natuurlijk zelf ook een graadmeter voor het meten van de effecten die de nieuwe leer methode heeft. Zelf ervaar ik veel meer werkplezier. Ik heb het gevoel zinvol bezig te zijn omdat we in de lessen enerzijds lekker bezig zijn met de Franse taal in een fijne, ontspannen en gemoedelijke sfeer en ik anderzijds de tijd, ruimte en rust ervaar om écht contact te maken met leerlingen. Ik merk dat ik leerlingen hierdoor sneller en beter leer kennen dan voorheen. Bovendien krijg ik veel goodwill terug van leerlingen voor de aandacht die ze ervaren. Leerlingen staan open om wat van me te leren en zijn bereidwillig om mee te doen met de lesactiviteiten die ik bedacht heb. Dit doen ze niet kritiekloos, maar in eerste instantie krijg ik het voordeel van de twijfel, ook omdat ze weten dat ik ze daarna om hun mening zal vragen én dat hun mening ook daadwerkelijk telt.

De eerste lichte leerlingen, die het ontwerp getest hebben, heb ik bewust bij dat proces betrokken. Ik heb ze verteld dat gingen werken met een experimentele leer methode en dat ik hun mening nodig had om die methode te verbeteren. De eerste paar weken nodigde ik leerlingen ook actief uit om met een paar vragen op FORMS (zie bijlage 1) hun mening te geven over de lessen. Na een half jaar gewerkt te hebben met de nieuwe methode, heb ik de leerlingen gevraagd een onderzoekje doen naar de vraag hoe het zou zijn om met een meer klassieke methode te werken. Ze moesten daarvoor een vragenlijst beantwoorden die betrekking had op de lesmethode van Grandes Lignes, een methode waarover de school wel beschikt, maar die dit jaar nog helemaal niet gebruikt is. Vooraf heb ik de leerlingen ook verteld waarom ik wilde dat ze dit onderzoekje zouden doen, namelijk om erachter te komen of de lesmethode van Grandes Lignes de leerling misschien beter zou liggen dan de

experimentele leermethode, die tot dan toe was aangeboden. Veel leerlingen hebben dat onderzoekje toen niet eens gedaan met als reden dat ze toch sowieso verder wilde gaan met de experimentele leermethode, omdat ze die nu gewend waren en ook gewoon leuk vonden. Van de 50 leerlingen die het onderzoekje naar de alternatieve methode wel gedaan hebben, wilden vier leerlingen uit twee verschillende klassen wel eens een poosje werken met die alternatieve methode en dat is toen ook een periode gebeurd. Na één periode zijn drie van hen weer terug gestapt naar de experimentele methode omdat we samen tot de conclusie kwamen dat ze van de alternatieve methode toch minder leerden en dat het gezelliger was om mee te doen met de hele klas. Eén leerling wilde zelf graag blijven werken met de alternatieve methode en ook al gold voor haar ook dat ze daarvan weinig leerde, haar heb ik vrij gelaten in haar keuze omdat ik zag dat zij zich er echt niet toe kon zetten om actief deel te nemen aan de lesactiviteiten van de experimentele lesmethode. Dit schooljaar heb ik de tweede lichting eerstejaars leerlingen opnieuw gevraagd ditzelfde onderzoekje te doen. Ook dit keer was een kleine helft van hen gemotiveerd genoeg om de vragenlijst in te vullen. Van hen was er eentje die aangaf graag met de alternatieve methode te gaan werken en dat doet ze dan ook inmiddels.

Uit al het bovenstaande mogen we concluderen dat dit ontwerp de test van de dagelijkse lespraktijk heeft doorstaan. De nieuwe leermethode is enthousiast ontvangen door de leerlingen en heeft de motivatie van de leerlingen voor het vak zichtbaar en voelbaar vergroot. Bovendien ben ik er zelf een blijere docent van geworden, onthaast en met het gevoel weer zinvol bezig te zijn, op een manier die ik als zeer prettig ervaar. Natuurlijk waren er allerlei details die anders of beter konden, maar die heb ik gaandeweg het proces telkens meteen aangepast.

Maar mijn doel was tweeledig, ik wilde ook de vaardigheid van leerling in de Franse taal vergroten, maar daarover heb ik nog niets gezegd. Daar valt ook minder over te zeggen omdat het daarvoor nog te vroeg is. Pas vanaf volgend jaar als de eerste lichting de bovenbouw bereikt kan mijn collega, Dani, iets zeggen over de vaardigheden van de leerlingen die ik bij haar aflever en pas over twee tot drie jaar weten we of de effecten terug te zien zijn in de examen cijfers. Wat ik wel kan zeggen op basis van mijn eigen observaties tijdens de dagelijkse lespraktijk, is dat de uitspraak van leerlingen significant is verbeterd en dat leerlingen minder spreekangst hebben. Dit is onder andere merkbaar omdat ze regelmatig zelf op mij afkomen om iets in het Frans te zeggen of te vragen. Het vergroten van de motivatie bij leerlingen om (Frans) te leren is gaandeweg het proces belangrijker geworden[; het tweede doel, de verbetering van de vaardigheden, werd daaraan ondergeschikt, ook vanuit de gedachte dat leerlingen met een grotere motivatie sowieso meer zouden leren en dus vanzelf vaardiger zouden worden.

Verschillende video opnames van lessen

Er zijn in het eerste testjaar verschillende opnames gemaakt van mijn lessen, deze geven hetzelfde beeld als eerder beschreven, maar nu letterlijk: een blijde docent en blijde leerlingen, die in een gemoedelijke sfeer interactief bezig zijn met Frans. De beelden laten ook zien dat

de docent een grote rol speelt tijdens veel lesactiviteiten en dat veel leerlingen actief betrokken zijn bij de les, maar niet allemaal, de hele tijd en in dezelfde mate. Wanneer ik later een aantal van die beelden voorleg aan mijn studiegenoten krijg ik van hen terechte vragen over de effectiviteit van de lessen en over de keuzevrijheid van leerlingen, want de leer methode leek hen toch behoorlijk docent-gestuurd. De feedback van mijn studiegenoten sloot aan bij de knagende vraag, die mijn vakcollega, Dani, had gesteld bij de presentatie van de methode, aan het begin van het schooljaar. En dit punt zou zelfs nog een derde keer terugkomen, in de feedback van Jessy op één van mijn lessen, die zij bezocht. Daarom zal ik hieronder eerst kort verslag doen van dat bewuste lesbezoek en dan eindelijk een antwoord formuleren op die terechte vragen over keuzevrijheid, docentsturing en de effectiviteit van de lessen.

Lesbezoek Jessy februari 2022

Het lesbezoek van Jessy was een ander soort 'testcase'. Als Montessori Meester zou Jessy iets kunnen zeggen over mijn streven het gedachtengoed van Maria Montessori handen en voeten te geven binnen de nieuwe leer methode. Tijdens de nabespreking liet zij zich positief uit over de ongedwongen sfeer en signaleerde zij het enthousiasme van leerlingen. Alhoewel ook zij constateerde dat niet alle leerlingen ten alle tijden en of in dezelfde mate participeerden. Daarnaast hebben we samen gekeken naar de lijst met indicatoren van het Montessori Onderwijs en besproken welke van die indicatoren zichtbaar waren geweest tijdens deze les. Mijn conclusie na deze bespreking was dat het gedachtengoed van Montessori zeker herkenbaar aanwezig was in mijn leer methode, maar dat er zeker ook nog ruimte was voor verbetering op het punt van keuzevrijheid en zelfsturing van leerlingen.

Het is waar dat de keuzevrijheid van leerlingen in de nieuwe leer methode beperkt lijkt en dat de methode sterk docent-gestuurd is, maar dit is gevolg van een bewuste keus. Het belang van samen, in een sociale context en in een ontspannen sfeer bezig te zijn met de Franse taal en bovendien de ruimte te hebben voor diep persoonlijk contact, weegt voor mij zwaarder dan de leerrendementen van individuele leerlingen. Bij de keuze van de verschillende lesactiviteiten is rekening gehouden met de verschillen in behoeftes van leerlingen, maar in plaats van dat leerlingen mogen kiezen tussen lesactiviteiten luidt het credo dat er verschillende smaken zijn, maar dat iedereen overal van proeft. De keuzevrijheid van leerlingen bestaat daarin dat ik op mijn beurt accepteer dat de inzet van de leerlingen varieert naar gelang de lesactiviteit past bij hun behoefte. Bovendien laat ik de leerlingen ervaren dat ze invloed hebben op de lesinhoud en de lesactiviteiten omdat ik veel ruimte laat voor improvisatie op basis van hun input.

Dat mijn aandacht voor het 'samen leren' ten koste gaat van de tijd die leerlingen bezig zijn met de persoonlijke verwerking van de lesstof is deels het gevolg van een bewuste keus, deels blijft het een punt dat mijn aandacht heeft. In de uitwerking van het curriculum voor het tweede leerjaar heb ik hiermee rekening gehouden, door meer individuele verwerkingsopdrachten toe te voegen.

Enquête “Populariteit Leervakken”

Ik heb een enquête gemaakt in FORMS waarin ik leerlingen vraag bij welke leervakken ze wel en geen leerplezier ervaren en kort toe te lichten waarom (zie bijlage 2). De vraagstelling is zo opgebouwd dat er een rangschikking ontstaat tussen leervakken, waaraan meer dan wel minder plezier wordt beleefd. De enquête is op twee momenten uitgezet onder de leerlingen van alle eerste en tweede klassen (respectievelijk de A- en B-klassen genaamd) de resultaten van beide afnames zal ik kort bespreken.

Afname datum half januari 2022:

respons: 95/225
respons A: 74/105
respons B: 21/120

positief negatief	aantal A-Iln.	% A-Iln.	aantal B-Iln.	% B-Iln.
Pos.1	32	43%	2	10%
Pos.2	21	28%	5	24%
Totaal.Pos.1+Pos.2	53	71%	7	34%
Pos.3	10	13%	7	33%
Neg.1	2	3%	1	5%
Neg.2	5	7%	4	19%
Totaal.Neg.1+Neg.2	7	10%	5	24%
Neg.3	4	5%	2	10%
Totaal.Pos.3+Neg.3	14	18%	9	43%

Kantekeningen:

- Respons van slechts 1 B-klas, de B4
- 2 leerlingen hebben de enquête 2 keer ingevuld, maar die dubbele antwoorden zijn eruit gehaald.
- 1 A-Iln heeft Frans zowel op plek 1,2 als 3 gezet van de vakken die ze met plezier doet
- 1A-Iln heeft geen vak opgegeven bij 2^{de} plek van vakken waaraan geen plezier beleefd wordt
- De percentages zijn afgerond tot hele getallen
- De plaatsen 3 bij de vakken met en zonder plezier heb ik samengevoegd tot de categorie ‘neutraal/onverschillig’

Voorzichtige conclusies:

Als je de A-leerlingen vergelijkt met de B-leerlingen. dan staan er 2x zoveel A-Iln. positief tegenover het vak Frans dan B-Iln. En staan de B-Iln bijna 2,5 keer zo vaak negatief tegenover het vak Frans als A-Iln. De A-leerlingen hebben dan een paar maanden gewerkt met de nieuwe leermethode, de B-leerlingen daarentegen hebben alleen gewerkt met een ‘klassieke’ lesmethode van een van de grote uitgeverijen.

Afname datum november 2022

Respons: 117/214

Respondenten A: 78/106

Respondenten B: 39/108

positief negatief	aantal A-lln.	% A-lln.	aantal B-lln.	% B-lln.
Pos. 1	46	64%	5	13%
Pos. 2	7	10%	5	13%
Pos. 3	10	14%	8	20%
Neg. 1	0	0%	3	8 %
Neg. 2	1	1%	4	10%
Neg. 3	1	1%	6	15%
Tot. pos.	63	88%	18	46%
Tot. neg.	2	2%	13	33%
neutraal	7	10%	8	21%

positief negatief	B4 (18)	%	B2 (21)	%
Pos. 1	3	17%	2	10%
Pos. 2	2	11%	3	14%
Pos. 3	3	17%	5	24%
Neg. 1	1	6%	2	10%
Neg. 2	2	11%	2	10%
Neg. 3	2	11%	4	19%
Tot. pos.	8	45%	10	48%
Tot. neg.	5	27,5%	8	38%
neutraal	5	27,5%	3	14%

Opmerkingen:

- De respons van de B-leerlingen ligt wederom lager dan die van de A-leerlingen.
- De respons van de B-leerlingen is afkomstig uit slechts twee van de vier B-klassen
- Dit jaar konden de A-lln. kiezen uit 7 ipv 6 vakken, waardoor er 1 vak mogelijk niet genoemd wordt door lln. Die gevallen heb ik onder de noemer "neutraal" gezet.
- Dit jaar konden de B-lln. uit 8 vakken kiezen, waaronder Duits, waardoor er 2 vakken mogelijk niet genoemd wordt door lln. Die gevallen heb ik onder de noemer "neutraal" gezet.
- Duits stond dus vorig jaar niet in het rijtje en blijkt dit jaar een populaire keuze.
- Ik heb de B-klassen uitgesplitst omdat ik wilde onderzoeken of er verschil bestaat tussen de klas die ik lesgeef en de klassen die mijn collega lesgeeft om te zien of de populariteit van het vak/ de methode persoonsgebonden is.

Conclusies:

- 1) De A-IIn. zijn onverminderd enthousiast, zo niet nog enthousiaster over het vak Frans dan bij de vorige meting (stijging van 4%): 65% zet Frans op de eerste plek tegen 46% vorig jaar Slechts 2,6% is (uitgesproken) negatief tegen 10% vorig jaar
- 2) De meting bij de B-IIn. is verbijsterend stabiel: 46% is min of meer positief, 21% is neutraal over het vak, 33% is min of meer negatief. Omdat Duits en AK vorig jaar niet in het rijtje stonden en Duits een populaire keuze blijkt kun je de scores minder goed vergelijken.
- 3) De B-IIn. zijn duidelijk minder positief over het vak Frans dan vorig jaar toen ze in de A zaten en ook significant minder enthousiast dan de huidige A-lichting. Mogelijk komt dit omdat B-leerlingen in zijn algemeenheid minder enthousiast zijn voor schoolzaken.

Gemaakte keuzes van leerlingen tussen de talen Frans en Duits.

Halverwege het tweede leerjaar moeten de leerlingen een keuze maken tussen Duits dan wel Frans. Voor leerlingen die havo doen betreft dat een voorlopige keuze, maar voor de mavo leerlingen is die keuze meteen definitief. Het afgelopen jaar waren er 43 B-leerlingen, die over gingen naar 3 mavo en daarvan hadden 31 leerlingen (75%) gekozen voor Duits tegen 12 leerlingen (25%) voor Frans. Die leerlingen hadden niet gewerkt met de nieuwe methode. Inmiddels heeft de eerste lichting leerlingen, die nu anderhalf jaar met de nieuwe methode heeft gewerkt, ook dezelfde keuze moeten maken. Bijna drie kwart van die leerlingen, 74 om precies te zijn, heeft dat tot noch nu toe daadwerkelijk gedaan. Van die 74 leerlingen hebben er 51 voor Frans gekozen (69%), tegen 23 voor Duits (31%). Tussen die 74 leerlingen zitten zowel leerlingen die havo doen, waarvoor de keuze een voorlopige keuze is als mavo leerlingen, wier keuze onmiddellijke gevolgen heeft voor de klassenomvang van volgend jaar. Onder de leerlingen die voor Frans gekozen hebben zitten tenminste 20 leerlingen, die volgend jaar een 3 mavo klas zullen vullen. Hoewel het hier slechts een prognose betreft omdat een kwart van de leerlingen zijn keuze nog niet kenbaar heeft gemaakt, belooft deze prognose wel een flinke stijging (44%) van het aantal leerlingen dat voor het vak Frans kiest. Samen met de positieve uitslagen van de leerling-enquêtes vormen deze cijfers een harde onderbouwing voor de conclusie dat mijn ontwerp het beoogde effect heeft gesorteerd en dat de nieuwe leer methode de motivatie van leerlingen voor Frans positief heeft beïnvloed.

4.4 Eindconclusie en verdere implicaties

Na een jaar lang testen ben ik tot de conclusie gekomen dat ik met deze nieuwe leer methode goud in handen heb en dat ik er absoluut mee verder wil. De motivatie van leerlingen en mijzelf is er aantoonbaar door toegenomen en flink ook. De belangrijkste succesfactoren in de nieuwe leer methode zijn *tijd* en *gezellig samen leren*. In deze nieuwe

leermethode is de docent ontdaan van veel ballast en wordt de hij niet langer opgejaagd door het dwingende tempo van lesboeken en weekplanners. Daardoor staat er een ontspannen docent voor de klas die alle tijd en aandacht heeft voor de leerlingen en daardoor sneller en beter contact maakt met hen. Bovendien zijn veel lesactiviteiten ook echt activiteiten, waarbij leerlingen mogen praten en bewegen en maakt de methode veelvuldig gebruik van spel elementen. Alles is erop gericht om in een ongedwongen sfeer gezellig bezig te zijn met elkaar en de taal en dit sluit duidelijk aan bij de behoefte van mijn doelgroep (12-15), die toch vooral op elkaar gericht is. (Jolles)

Het enthousiasme van leerlingen voor de lessen frans is ook mijn collega's van de vaksectie opgevallen. In overleg hebben we besloten dat ik na het eerste testjaar door zou gaan met deze leermethode met de volgende lichte eerstejaars. Bovendien zou de leermethode uitbreiden naar het tweede jaar. Daarnaast zou één van mijn collega's zich ook gaan bedienen van die methode voor de drie B-klassen die hij onder zijn hoede had. De bevindingen van die bewuste collega zullen in dit verslag niet meer besproken worden, maar zullen wel onderdeel zijn van het verdere ontwikkelingsproces van deze leermethode. Dat proces kan gemakkelijk nog een paar jaar in beslag nemen, aangezien de vaksectie van mening is dat de uitbreiding van de methode niet zou moeten stoppen bij het tweede leerjaar.

De effecten van de nieuwe leermethode vielen ook voorzichtig buiten mijn eigen vaksectie op, omdat leerlingen er buiten de lessen over communiceerden of omdat ik er zelf enthousiast aan collega's over vertelde. Zo manifesteerden de collega's van het vak Duits meermaals hun nieuwsgierigheid en hun voornemen ook meer te gaan doen met spreekvaardigheid. Ook de twee collega's (docenten Nederlands en Dans), die in mijn les zijn komen filmen gaven blijk geïntrigeerd te zijn door de afwijkende werkwijze. In de (nabije) toekomst wil ik mijn bevindingen delen met een breder publiek omdat ik denk dat het anderen kan inspireren om na te denken over de (her)inrichting van hun onderwijs.

Mijn ervaring is dat veel collega docenten zuchten onder de hoeveelheid nakijkwerk die ze zelf genereren, zich gevangen voelen in het korset van hun lesmethodes en opgejaagd worden door hun weekplanners. Deze docenten zouden vaak wel anders willen gaan werken, maar hen ontbreekt dan de durf, de tijd, de energie of een beetje van alle drie om die stap ook daadwerkelijk te zetten. Mijn ontwerp onderzoek laat zien dat hoe makkelijk het kan zijn om als docent uit 'het korset' los te breken en tijd te maken voor datgene wat er werkelijk toe doet: aandacht hebben en waardering tonen voor de ontdekkingsreis van elke leerling.

De manier waarop leerlingen in de nieuwe leermethode kennisverwerving worden getoetst en beoordeeld sluit veel beter aan bij Montessori's onderwijsvisie (en daarmee impliciet bij de visie van de school) dan het huidige toetsbeleid van het IVKO. Met de bevindingen van dit onderzoek in de hand wil ik de mentorenteams van de onderbouw overtuigen van de noodzaak het toetsbeleid voor de onderbouw te herzien, opdat leerlingen toetsen en fouten gaan zien als stapjes in een verbeterproces en feedback door hen wordt ervaren als waardevolle hulp in dat proces.

Bronnenlijst

Hoofdstuk 1

Wilfred Simons, Leidsch dagblad, 25 februari 2020

College voor Toetsen en Examens, Rapportage Prestatie Eis Havo 2020

M. Vogel: Bon ton of boring? De ontwikkeling van de Franse taal in onderwijs en uitgeverij in Nederland. Amsterdam University Press

J.T'Sas, Taalschrift 2008

Hoofdstuk 3

J. Daniëls, A. Hoeflaak, & E. Kwakernaak (Red.), Honderd jaar Levende Talen 1911–2011 : Verleden en toekomst van het taalonderwijs, 2011

E. Kwakernaak, “De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk”, in *Levende Talen*, maart 2007

S. Dönszelmann, S. (2018). Doeltaal Leertaal: Over bibberen aan de rand van het taalbad en docenten-taalbewustzijn. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 36–37

<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/hoe-leer-je-een-tweede-taal/>

Maria Montessori, *Door het Kind naar een Nieuwe Wereld*, 1941

Maria Montessori, *The Reform of Secondary Education*, 1939

Maria Montessori, *Principles and Practices*, in *Communications* 2011

Maria Montessori, *Development and Education*, in *Communications* 2011

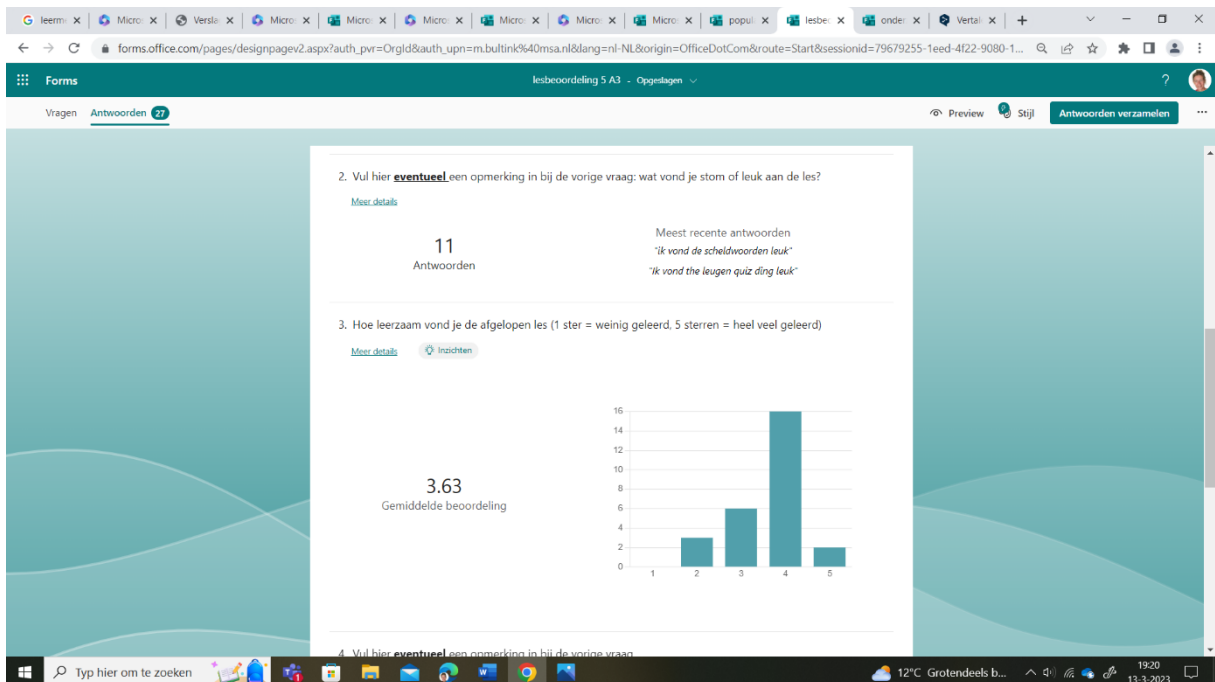
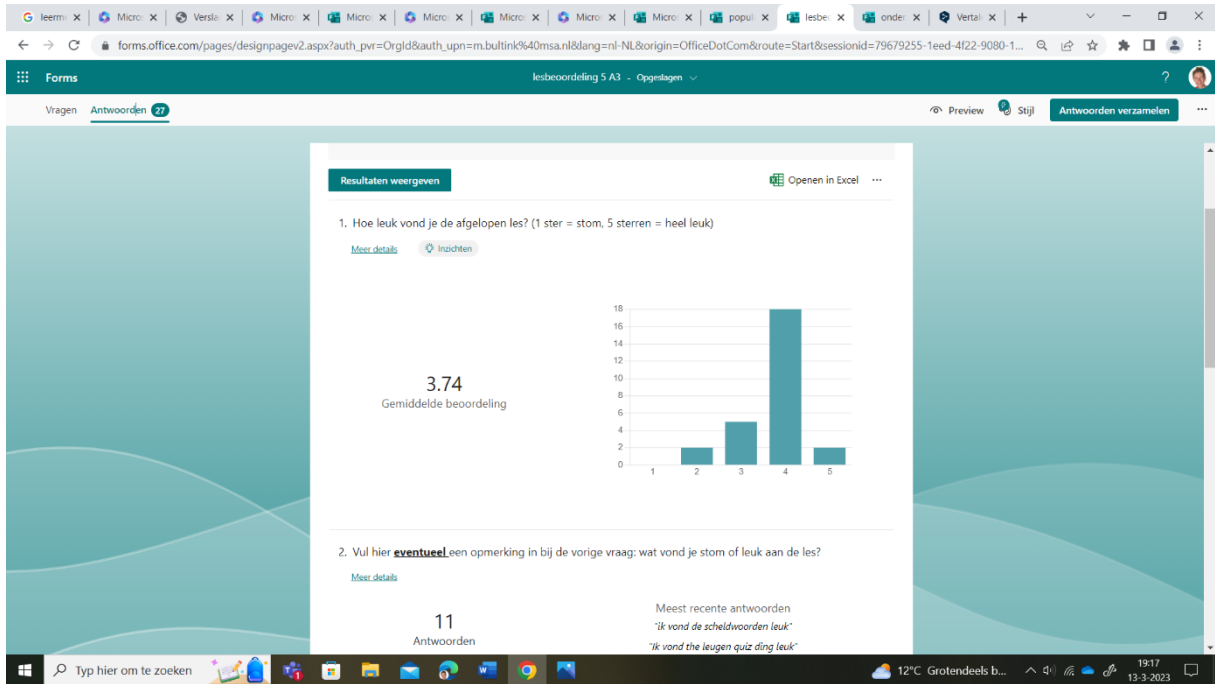
C. Stefano in *Maria Montessori*, 2020

Hoofdstuk 4

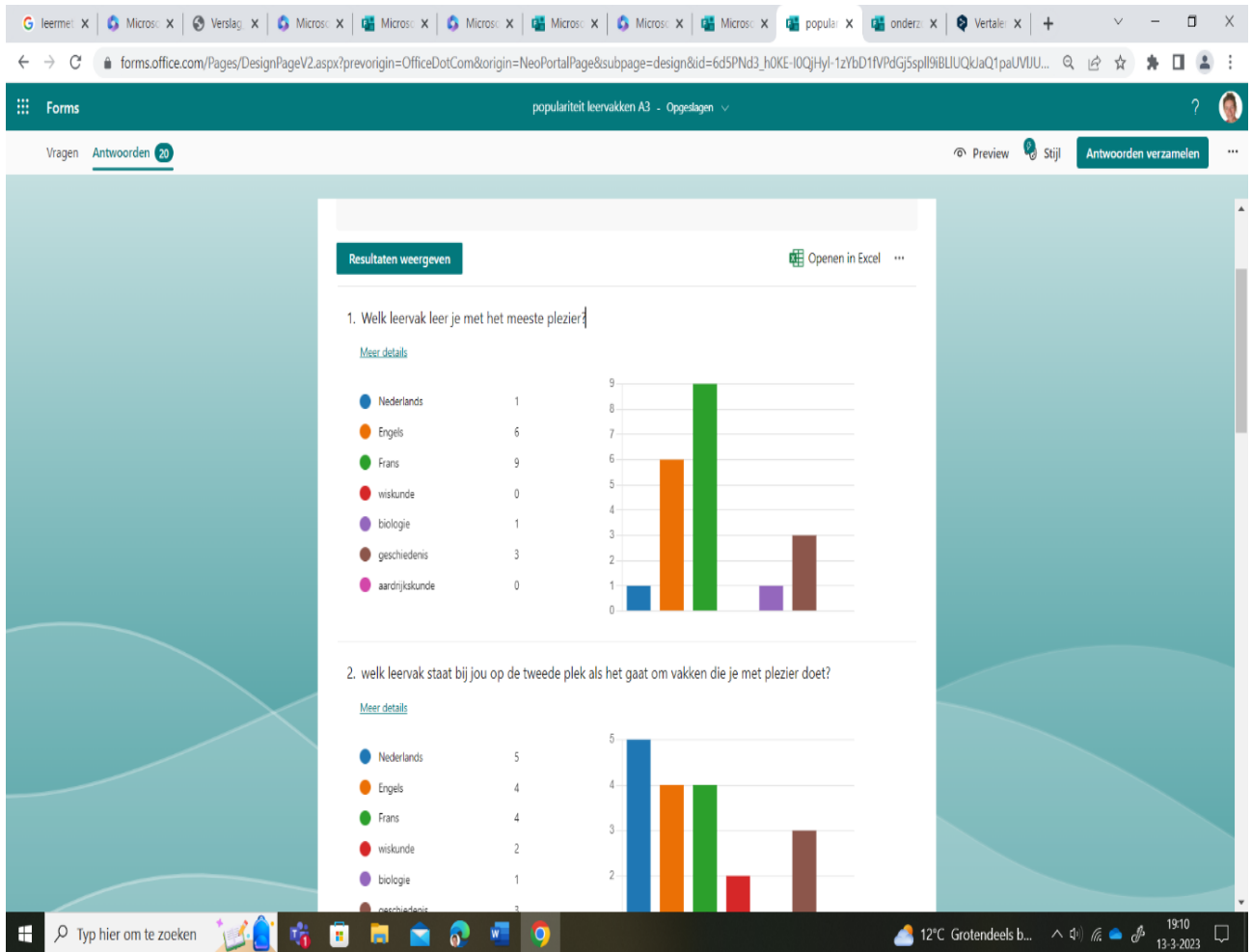
J. Jolles, *Het tienerbrein*, 2019

Bijlages

Bijlage 1: screenshots van een leerlingenquête om te meten wat ze van de lessen en de lesstof vinden.

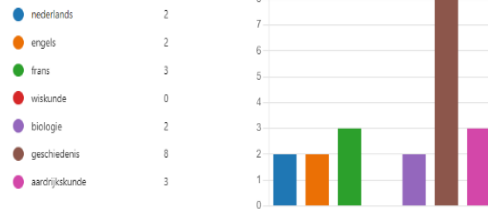


Bijlage 2 screenshots van leerling enquête “Populariteit Leervakken”



3. welk leervak staat bij jou op de derde plek als het gaat om vakken die je met plezier doet?

[Meer details](#)



4. Wat maakt dat je deze drie vakken met plezier doet? Geef voor elk van de drie vakken tenminste 1 reden.

[Meer details](#)

20
Antwoorden

Meest recente antwoorden

- "Ik vind bij Frans de methode van Mandry fijn bij geschiedenis vind ik het boe...
- "Ik vind dat de docenten van alle drie de vakken leuk les geven. Dat vind ik v...
- "bij frans vindt ik het een leuk vak omdat ik die taal wil leren en kunnen bij ...

5. Aan welk leervak beleeft je het minste plezier?

[Meer details](#)

