

Praktijkonderzoek

Barbara Wolff

Leergang 2023 - 2024



Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Probleemverkenning	6
1.2 Doelstelling	7
1.3 Leeswijzer onderzoek	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 De context van lees- en taalonderwijs	8
2.2 Taalbeleid op VO-scholen	9
2.3 Hoe kan Montessori ons vandaag de dag inspireren?	9
3. Conclusie literatuurstudie	15
4. Onderzoeksmethodiek en interventie gericht handelen	17
4.1 Performance	18
4.2 Data verzamelen	19
4.2.1 Methode	19
4.2.2 Resultaten	20
4.3 Reflecteren	23
5. Conclusie en aanbevelingen	24
5.1 Praktische aanpak vorming taalbeleid	27
6. Referenties	29

Voorwoord

"Education is the help we must give to life so that it may develop in the greatness of its powers. To help those great forces which bring the child, inert at birth, unintelligent and unsympathetic, to the greatness of the adult being, this should be the plan of education – to see what help we can give. Before we can give help, we must understand; we must follow the path from childhood to adulthood. If we can understand, we can help and this help must be the plan of our education: to help man to develop not his defects, but his greatness."

Montessori

"Education is not the learning of the facts but the training of the mind to think"

Einstein

"Drie soorten lezers zijn er: een eerste die zonder oordelen geniet, een derde die zonder genieten oordeelt en een middelste, die genietend oordeelt en oordelend geniet; deze herschept eigenlijk het kunstwerk"

Goethe

Samenvatting

In dit onderzoek stond de vorming van het taalbeleid van het IVKO centraal. Het IVKO is een montessorischool in Amsterdam, waar over het algemeen leerlingen uit een rijke taalomgeving naartoe gaan. Toch stuiten de leerlingen tijdens het maken van toetsen en examens op moeilijkheden. Achterstanden in de leesontwikkeling zijn hier veelal de oorzaak van. Uit veel hedendaags onderzoek blijkt dat leesmotivatie een grote bijdrage levert aan leesvaardigheid. In dit onderzoek werd verkend hoe wij zo goed mogelijk taalonderwijs kunnen bieden dat aansluit bij de montessorivisie van onze school. De conclusie van dit onderzoek is dat er zeker in de eerste jaren van de middelbare school sterker ingezet moet worden op het vergroten van leesmotivatie en dat toets- en examentraining pas later aan de orde zou moeten komen. Zodoende leren leerlingen zich verbinden met teksten, zonder dat daar direct een cijfer aan wordt verbonden. Dit vergroot de intrinsieke motivatie; het fundament van het montessorionderwijs.

1. Aanleiding en probleemstelling onderzoek

Voor u ligt het onderzoek naar leesontwikkeling en leesmotivatie bij leerlingen op het IVKO. Alhoewel er op deze montessorischool geen opvallend hoge kans op taalachterstanden bestaat, worden er veel problemen in de leesvaardigheid van leerlingen bemerkt. De IVKO-leerling komt over het algemeen niet uit een laaggeletterde omgeving, integendeel zelfs. Veel leerlingen geven aan dat er veel met hen werd gelezen in hun jonge jaren en dat hun ouders meer dan bereid zijn om boeken met hun kinderen uit te zoeken in de boekhandel of de bibliotheek. Veel ouders hebben een goede opleiding genoten en de grote meerderheid van de IVKO-leerlingen groeit op met Nederlands als eerste taal. Weinig ouders van IVKO-leerlingen hebben bovendien een migratieachtergrond. Desalniettemin zien wij op het IVKO dat onze leerlingen leerbelemmeringen ondervinden bij het lezen van met name lange teksten. Dit kost de IVKO-leerling in veel gevallen punten op belangrijke momenten zoals bij de (school)examens en dan met name bij zaakvakken als geschiedenis en maatschappijleer. Vaak zien leerlingen zelf in dat hun gebrek aan leesvaardigheid een probleem is bij het maken van toetsen en examens, maar lijken ze hier (helaas) in te berusten. Aan ons (docenten) dus de taak om leerlingen gemotiveerd te krijgen om hun leesvaardigheidsniveau omhoog te krijgen.

Op het IVKO doen alle eerste- en tweedejaars leerlingen een diagnostische toets. Deze toets brengt in kaart waar op de leerlijn de leerling zich bevindt, op welk referentieniveau de leerling ongeveer scoort, waar hij of zij mogelijk moeite mee heeft (bijvoorbeeld woordenschat) en waar naartoe moet worden gewerkt. Het doel is om aan te sluiten bij de persoonlijke ontwikkelingsbehoefte van de leerling. Uit deze screening blijkt tevens dat er regelmatig leerlingen met (forse) leesachterstanden binnenkomen. De vraag is al een aantal jaren: hoe helpen we deze leerlingen? Dit is dus het uitgelezen moment om te onderzoeken waarom het lastig is om goede hulp te bieden aan de leerlingen en waarom formuleren van een taalbeleid zo'n grote uitdaging is. Het doel van dit onderzoek is het opstellen van een taalbeleid dat past in onze montessoricontext en onze leerlingen daadwerkelijk ondersteunt bij het verstevigen van hun leesvaardigheid.

In voorliggend paper zal ik dan ook eerst in kaart brengen tegen welke problemen wij op school aanlopen, hoe deze problemen te verklaren zijn in de bredere context van het taalonderwijs in Nederland en hoe Montessori en haar gedachtengoed uitkomst zouden kunnen bieden.

1.1 Probleemverkenning

Niet alleen het IVKO kampt met leesproblematiek; in Nederland loopt de leesvaardigheid al een tijd lang terug. Om een beeld van de schoolse ontwikkeling van leerlingen wereldwijd te krijgen, wordt er een keer per drie jaar een grootschalig vergelijkend onderzoek gedaan op onder andere leesvaardigheid: de PISA-studie¹. In algemene zin kan worden gesteld dat er sinds 2012 een neerwaartse trend gaande is op het gebied van leesvaardigheid van Nederlandse jongeren. Dat wij op het IVKO tegen leesachterstanden aanlopen, is in dit licht dus niet vreemd. De resultaten van het nieuwste PISA-onderzoek onderstrepen het belang van onderzoek naar leesbevordering. Op het gebied van begrijpend lezen scoren Nederlandse leerlingen afgelopen jaar minder goed dan voorheen. In 2012 was er nog voor 15% van de leerlingen een risico op laaggeletterdheid, nu (in 2023) is dat 33%. Deze groep is in andere ontwikkelde landen 27% (NRC, 8 december, 2023). Dit is uiteraard een zorgwekkende trend, te meer omdat binnen het Nederlandse onderwijs – dat bekend staat als zeer talig – weinig ruimte is voor het wegwerken van achterstanden, daardoor loopt een deel van de leerlingen hun achterstand niet meer in. Deze achterstanden vertalen zich (vanwege deze taligheid) gemakkelijk in bredere onderwijsachterstanden (Vink, 2019). Niet alleen is een goede taalontwikkeling een belangrijke voorwaarde voor schoolprestaties, ook geldt het dat de maatschappij meer en meer talig is geworden. Goed kunnen lezen is daarom een belangrijke factor bij maatschappelijk functioneren, sterker nog: het is de sleutel tot kansengelijkheid. Marike Stellinga omschrijft het mooi in het haar column in NRC (8 december, 2023):

‘Lezen is een vaardigheid waar je een leven op bouwt. Als die ontbreekt wordt alles moeilijker: werken, leren, aanpassen, meedoen. Dat zie je uiteindelijk terug in wat mensen verdienen, in hun kansen op een baan’.

Op het IVKO oogstte het nieuws over de verder teruggelopen leesprestaties niet veel verbazing. Zo constateerden wij, docenten, de afgelopen jaren al dat veel leerlingen moeite hebben met het beantwoorden van open vragen bij met name de zaakvakken. Terloops geven veel docenten aan dat het niet goed gaat met de taalvaardigheid van de leerlingen. Het is daarom nu de hoogste tijd om goed in beeld te krijgen wat er precies aan de hand is en het tij te keren!

¹ PISA is een afkorting voor Programme for International Student Assessment: in de studie worden de vaardigheden en kennis in natuurwetenschappen, lezen en wiskunde van 15-jarigen uit 95 landen getest. In Nederland worden ongeveer 10.000 leerlingen van ongeveer 220 verschillende scholen geselecteerd voor deelname aan PISA. Scholen en leerlingen worden geselecteerd op basis van een representatieve steekproef. Hierdoor zijn er van alle onderwijstypen (vso, pro, vmbo, havo en vwo) leerlingen die deelnemen (bron: www.pisa-nederland.nl/informatie-voor-scholen/).

1.2 Doelstelling

Het doel van mijn onderzoek is om op grond van hedendaagse literatuur over leesvaardigheid, Montessori-literatuur, afgenomen vragenlijsten bij IVKO-docenten een overzicht te geven van inzichten op het gebied van leesontwikkeling bij Nederlandse jongeren. Aan de hand hiervan zal ik aanbevelingen doen aan het management voor een te vormen IVKO-taalbeleid.

1.3 Leeswijzer onderzoek

Hierboven werd besproken dat er niet alleen op het IVKO, maar bij veel Nederlandse jongeren achterstanden zijn ontstaan op het gebied van leesvaardigheid. Daarom zal er in voorliggend onderzoek allereerst worden onderzocht hoe de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren kan worden gestimuleerd, dit gebeurt door de hedendaagse literatuur over leesvaardigheid te bestuderen. Hiertoe raadpleeg ik de PISA onderzoeken die de PISA-resultaten duiden. Een analyse hiervan is te vinden in hoofdstuk twee. Daarnaast zal, gezien de grondslag van het IVKO, worden verkend hoe een montessoriaans taalbeleid er uit zou moeten zien. Om hier een beeld van te krijgen hanteer ik zowel primaire bronnen van Montessori als secundaire bronnen over Montessori. Deze analyse zal worden toegevoegd aan hoofdstuk twee en is leidend bij het vormen van een IVKO taalbeleid. Een eerste aanzet voor dit beleid is bijgevoegd als bijlage (1). Omdat het IVKO, net als andere Nederlandse scholen, moet voldoen aan (inspectie)eisen, heb ik bij het opstellen van het taalbeleid ook rekening te houden met een landelijk bepaald raamwerk. In hoofdstuk twee zal ik daarom ook ingaan op de context waarbinnen het IVKO taalbeleid tot stand zal komen: de context van het Nederlandse leesonderwijs. Daarnaast is het nuttig om kort te bespreken wat een taalbeleid is, en welke overwegingen scholen kunnen hebben bij de implementatie van een taalbeleid. In de conclusie van het literatuuronderzoek, hoofdstuk 3, zal ik uiteenzetten hoe een montessoriaans taalbeleid er volgens de literatuur uit zou moeten zien. In de laatste fase van dit onderzoek, hoofdstuk 4, leg ik de opgedane kennis uit hoofdstuk 3 voor aan het team. Ik vraag door middel van een vragenlijst in welke mate zij montessori elementen in ons leesonderwijs terug zien komen en in welke mate wij inzetten op de leesmotivatie. Het laatste hoofdstuk van dit onderzoek, hoofdstuk 5, betreft een conclusie en een plan van aanpak voor het te schrijven taalbeleid, dit alles is op basis van het literatuuronderzoek en het praktijkonderzoek.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het gebied *leesvaardigheid* op de Nederlandse middelbare school verkend. Zo wordt er gekeken naar de eisen die er vanuit de overheid worden gesteld aan het vak. Vervolgens schets ik wat voor keuzes scholen kunnen maken bij het vormgeven van hun lees-/taalbeleid op school. Gesteld is dat de leesvaardigheid van de Nederlandse jongere naar beneden dondert, we proberen de vinger op de zere plek te leggen en goed in beeld te krijgen waar en waarom het zo misgaat in Nederland. Tot slot zoeken we in de literatuur naar oplossingen voor het geschetste probleem, deze oplossingen zoeken we in zowel het hedendaagse onderzoek naar leesonderwijs en in de Montessori-theorie.

2.1 De context van lees- en taalonderwijs

In het Nederlandse onderwijs wordt de vaardigheid *lezen* onderverdeeld in verschillen subcategorieën. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten (Puper, Richters & Schouten, p. 10, 2013). De categorie zakelijke teksten valt grofweg ook weer uiteen in technisch lezen en begrijpend lezen. In dit onderzoek verdiepen wij ons, zoals gezegd, in het onderdeel begrijpend lezen. Toch is het nuttig om vast te stellen wanneer een leerling technisch leesvaardig is, omdat deze vaardigheid ten grondslag ligt aan de vaardigheid van het begrijpend lezen. Een leerling is technisch leesvaardig wanneer hij een verzameling woorden hardop, zonder fouten, in een vlot tempo kan voorlezen. Begrijpend lezen is het vermogen om deze geschreven tekst vervolgens daadwerkelijk te begrijpen (Van Mortel, 2012).

Zoals u tijdens het lezen van deze alinea misschien al opmerkte: in het Nederlandse onderwijs wordt begrijpend lezen als een losse vaardigheid gezien. Begrijpend lezen wordt gedefinieerd als een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest (Van Mortel, 2012). Om de ontwikkeling van leerlingen op deze vaardigheid te monitoren, werken we in het Nederlands onderwijs (sinds 2008) met de door de Commissie Meijerink ontwikkelde doorlopende leerlijnen. Deze leerlijnen werden ontwikkeld op initiatief van het Ministerie van OCW, omdat er in 2008 al zorgen bestonden over het taal- en rekenniveau van leerlingen (Puper et al., 2013, p.1). Concreet staat in deze leerlijnen omschreven wat een leerling op welk moment zou moeten kunnen, wil hij of zij voldoen aan de begrijpend leesnorm. Docenten moeten via de leerlijnen naar de referentieniveaus (1F, 2F, 3F, 4F) toewerken en curricula, met bijbehorende toetsen, worden hierop gebaseerd. Voor taal bestaan er vier niveaus:

1. Niveau 1F: minimaal te behalen niveau aan het einde van de basisschool.
2. Niveau 2F: minimaal te behalen niveau aan het einde van het vmbo en het mbo (niveau 1, 2, 3). Dit niveau wordt beschouwd als het algemeen maatschappelijk functioneel niveau.
3. Niveau 3F: minimaal te behalen niveau aan het einde van havo en mbo niveau 4.
4. Niveau 4F: minimaal te behalen niveau aan het einde van het vwo.

Zoals eerder genoemd, worden de resultaten van het nieuwste PISA¹-onderzoek bekend tijdens het schrijven van voorliggend onderzoek. Nederlandse leerlingen scoren volgens dat onderzoek zowel ten opzichte van zichzelf als ten opzichte van andere landen aanzienlijk lager op het gebied van lezen. Veel directeuren, maar ook docenten, zien in dat er *iets* moet gebeuren. Zo is het thema taalbeleid binnen veel Nederlandse scholen een 'hot topic'. De onderwijsinspectie kan het opstellen van een taalbeleid ook als verbeterzaak aan de school opleggen. Omdat voorliggend onderzoek als doel heeft een goed gemotiveerd taalbeleid te formuleren en te implementeren, is het nuttig om te verkennen waar scholen hun beleid op (kunnen) baseren en wat hun drijfveren en overwegingen zijn bij het opstellen van een dergelijk beleid.

2.2 Taalbeleid op VO-scholen

Een taalbeleid heeft als primair doel de onderwijsresultaten van leerlingen te verbeteren. Taalbeleid ontstond in de jaren negentig van de vorige eeuw als beleid voor taalzwakke of allochtone leerlingen, maar het is inmiddels algemeen aanvaard dat taalbeleid zich niet beperkt tot specifieke doelgroepen (SLO, 2023). Scholen kunnen kiezen of zij een smal of breed taalbeleid opstellen. In dit onderzoek gaan wij uit van de uitleg van SLO (2023): "*Smal taalbeleid* richt zich op het wegwerken van deficiënties, de verbetering van taalfouten of het behalen van een bepaalde taaltoets. Taalbeleid is dan een vorm van achterstandsbeleid, waarbij taalvaardigheid 'smal' wordt opgevat: schoolse taalkennis (spelling, grammaticale regels) die eenmalig aangeboden, geoefend en getoetst worden. Het krijgt doorgaans vorm in de opvang van taalzwakke leerlingen, bijspijkertrajecten en steunlessen. *Breed taalbeleid* richt zich op de taalontwikkeling van alle leerlingen; elke leerling moet aan het eind van de opleiding een bepaald taalniveau hebben bereikt. De inhoud van de taalondersteuning sluit aan bij de rest van het curriculum. Taaldocenten en leraren van andere vakken werken hiertoe samen, bijvoorbeeld door afspraken te maken over het gewenste taalniveau in verslagen en werkstukken. Taalontwikkelen lesgeven of taalgericht vakonderwijs is in deze brede opvatting een eis aan alle docenten, die hierin worden begeleid en geschoold. De ontwikkeling van (vak)taal krijgt aandacht in elke les van elk schoolvak".

Het eerder besproken Referentiekader Taal, met de daarbij behorende referentieniveaus, speelt een leidende rol bij het taalbeleid. Leesbegrip wordt zowel in het smalle als het brede taalbeleid voorondersteld goed meetbaar te zijn (via toetsen). In dit onderzoek is het opstellen van een taalbeleid in een montessori-context het uiteindelijke doel. Daarom zullen de bovengenoemde bevindingen worden afgezet tegen het gedachtegoed van Maria Montessori, om zodoende tot een 'montessoriaans' taalbeleid te komen. Niet alleen wordt gekeken hoe het Nederlandse taalcurriculum te verenigen is met de beginselen van het montessorionderwijs, maar ook zal worden gekeken hoe er inspiratie geput kan worden uit het gedachtegoed van dit type onderwijs.

2.3 Hoe kan Montessori ons vandaag de dag inspireren

De staat van het leesonderwijs, wat moet er anders?

De leesresultaten van de Nederlandse middelbare scholieren baren al een tijd zorgen en het is niet overdreven om te stellen dat met het uitkomen van weer een negatief PISA-rapport de noodklok is geluid. Dat er vanuit het onderwijsveld een groeiende vraag naar een koerswijziging bestaat, is niet verrassend. Al tien jaar geleden, in 2013, schreef een bezorgde groep docenten Nederlands in een brandbrief aan OCW het volgende: “De examens, die ieder jaar door tienduizenden scholieren worden afgelegd, zijn alleen te maken door kritische vaardigheden uit te schakelen en dat is het omgekeerde van wat er van toekomstige burgers verwacht mag worden”. En ook de VO-raad schrijft in haar reactie op de tegenvallende PISA-resultaten dat er bij het vak Nederlands nog altijd toegewerkt wordt naar een examen Nederlands dat volgens veel docenten Nederlands geen recht doet aan de rijkheid van het vak Nederlands. Het examen zou niet bijdragen aan de leesvaardigheid en leesmotivatie van scholieren. In haar tijd kaartte Maria Montessori eigenlijk hetzelfde probleem al aan, zo schreef zij in haar werk *From Childhood to Adolescence* (p.56), uitgebracht in 1973:

“Schools as they are today, are adapted neither to the needs of adolescence nor to the times in which we live.”

Ook toen richtte scholen zich volgens Montessori op heel specifieke vaardigheden, die buiten het klaslokaal van weinig waarde waren. Een probleem dat ook in deze tijd regelmatig wordt aangekaart door docenten is de te grote nadruk op één vaardigheid, bijvoorbeeld leesstrategie-onderwijs.

“Daarmee lijkt het er zo onderhand op dat strategiekennis een doel op zich is geworden” (Berends, 2011). Onderwijs moet leerlingen juist breed opleiden, onderwijs moet niet toegespitst zijn op maar één specifieke vaardigheid: *“It is necessary that the human personality should be prepared for the unforeseen, not only for the conditions that can be anticipated by prudence and foresight”*.

Leerlingen moeten volgens Montessori (1978, p. 57) een brede basis hebben en moeten opgeleid worden tot veelzijdige mensen. Als we nu terugschakelen naar onze tijd, dan stellen Oosterloo & Paus (2010) dat lezen moeilijker wordt naarmate er sprake is van een grotere afstand in de leessituatie. Als wij de leerlingen zouden opleiden tot breed geïnteresseerde en breed georiënteerde mensen, dan zouden zij zich ‘makkelijker’ kunnen verbinden met verschillende soorten teksten. Want hoe meer voorkennis je hebt over het onderwerp waarover gecommuniceerd wordt, hoe gemakkelijker het meestal is om over dat onderwerp te communiceren. “Hoe meer betrokken je bent bij het onderwerp van de tekst, hoe gemakkelijker het vaak is om over dat onderwerp te lezen. Het gaat over vragen die jij hebt, over onderwerpen waarmee jij te maken hebt, onderwerpen die jou raken. De mate van betrokkenheid hangt vaak samen met de mate van voorkennis.” (Oosterloo & Paus, 2010). Hoe meer leerlingen over het onderwerp van de tekst weten, hoe minder groot de afstand is tussen lezer en onderwerp, hoe gemakkelijker het vaak voor ze is om de tekst te begrijpen. En in lijn met Montessori’s theorie: hoe groter de wil is om de tekst te begrijpen.

Rob Martens (2022), hoogleraar onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit, kaart een soortgelijk probleem aan namelijk dat van de grote nadruk op extrinsieke motivatie. Hij stelt dat in ons

streven onderwijs zo goed mogelijk te maken, we een systeem ingevoerd hebben dat eigenlijk uit de bedrijfskunde stamt. Meten staat hierbij centraal en volgens hem gaat daarbij veel verloren: cijfers worden ingezet om motivatie te kweken en daarbij wordt het belang van intrinsieke motivatie, oprechte interesse en verwondering niet in acht genomen. Daarnaast stelt hij dat het probleem meestal bij de leerlingen gelegd wordt, die geen zelfdiscipline zouden hebben, niet zouden willen leren en niet kunnen plannen. Het is niet overdreven om te stellen dat Montessori het hier zeer zeker oneens mee was geweest. Zij stelde dat vrijheid in het intellectuele werk de basis vormt voor interne discipline (1917/1965, p.108) en dat het, het kind moet zijn dat aan het roer van het eigen leren staat: "Het is absurd, dat een groepje volwassenen, die de openbare opvoeding bestuderen, willekeurig de studieprogramma's en leerjaren der verschillende onderwijsinrichtingen bepalen en dat zonder meer aan de jeugd opleggen, zonder rekening te houden met het feit, dat ook de ontwikkeling van de mens haar eigen plan, laat ons zeggen, haar eigen natuurlijke programma heeft" (1941, p.51). Montessori schrijft dat niet ieder kind op hetzelfde moment toe is aan hetzelfde leerwerk. De nieuwsgierigheid komt van binnenuit en dat is het moment dat het juiste werk aangeboden zou moeten worden.

A child's different inner sensibilities enable him to choose from his complex environment what is suitable and necessary for his growth. They make the child sensitive to some things, but leave him indifferent to others. When a particular sensitiveness is aroused in a child, it is like a light that shines on some objects but not on others, making of them his whole world (Montessori, 1966:42).

Het geven van beloningen werkt volgens Montessori op de korte termijn, maar niet op de lange termijn. De nieuwsgierigheid van het kind, en niet de beloning, is de drijfveer achter het leren. De creativiteit, het cognitief functioneren en het sociale gedrag van leerlingen moet voorop staan en wordt zelfs geschaad door het geven van cijfers of andere beloningen. Uit onderzoek blijkt dat als een leerling al gemotiveerd was voor een taak, verwachte beloningen dan juist een verstoring veroorzaken op de motivatie voor de taak (Lillard, 2017, p. 178). Het vele toetsen (gemiddeld 102 per jaar volgens Johannes Visser, 2023) én het inzetten van toetsen als motivatiemiddel in deze tijd, botst dan ook sterk met de visie van Montessori:

The child's development is organized around points of sensitivity which appear in turn. There are of such intense activity that the adult can never recapture them, or recollect what they were like (Montessori, 1967a/1995, p. 51)

There are different periods in life when we acquire different abilities. Little children can do things that older ones are no longer capable of'. (Montessori, 1946, p.11)

In Montessoriomgevingen wordt dus altijd uitgegaan van de nieuwsgierigheid en innerlijke *drive* om te leren. Timing is hierbij heel belangrijk. De docent moet hierbij *helpen* maar niet *opleggen*:

"Education is the help we must give to life so that it may develop in the greatness of its powers. To help those great forces which bring the child, inert at birth, unintelligent and unsympathetic, to the greatness of the adult being, this should be the plan of education – to see what help we can give. Before we can give help, we must understand; we must follow the path from childhood to adulthood. If

we can understand, we can help and this help must be the plan of our education: to help man to develop not his defects, but his greatness" (Montessori, 1946, p.28).

Het gaat in een montessoriomgeving dus absoluut niet om het onderwijzen van abstracte begrippen, zoals bijvoorbeeld leesstrategieën. Maar juist oefening, ervaring en beleven vormen de grondslag voor een werkelijke sociale en morele opvoeding (Montessori, 1941, p. 112). Een opvoeding die voorbereid op de maatschappij. Uit de eerder aangehaalde meta-analyse van Lillard (2017, p. 197) die zich grondig verdiepte in de Montessoritheorie, komt naar voren dat:

- Leerlingen die worden beloond met cijfers en anderszins (zoals in traditionele schoolomgevingen gebeurt) verliezen snel hun motivatie om te leren, terwijl zij in de kleuterklas nog zeer gemotiveerd waren om te leren (p. 196/197).
- Het is niet nodig om leerlingen te laten wennen aan een competitief systeem; montessorileerlingen zijn heel goed in staat om zich aan te passen en te functioneren in deze competitieve samenleving ook al waren zij niet gewend aan het beloningssysteem (p.197)

Toetsen zouden in dit licht dus gebruikt kunnen worden om leerlingen inzicht te geven in de eigen leerontwikkeling. Niet om louter te zeggen: "dit kan je niet". Er kan mee bekeken worden waar nog hulp geboden kan worden. Toetsen zijn dan niet alleen een beoordelingsmiddel voor de leerling, maar ook een observatietool voor de docent. Dit wordt ook wel formatief toetsen genoemd.

Montessori als kompas bij het begrijpend leesonderwijs

Uit diverse onderzoeken naar begrijpend lezen kwam naar voren dat ook hier en nog altijd leerlingmotivatie (de wil om te leren) de bepalende factor is voor het schoolsucces: leesmotivatie is een voorspeller voor leesvaardigheid (Puper et al., 2013; Mol, 2010; Dood, Gubbels & Segers, 2020; Bonset, 2015). De termen leesplezier, leesmotivatie en intrinsieke motivatie worden afwisselend gebruikt in de voorgaande passages, maar in feite betekenen zij in de context van voorliggend onderzoek hetzelfde: een leerling leest omdat hij of zij het lezen zelf een leuke activiteit vindt, of omdat hij of zij nieuwsgierig naar de inhoud van de tekst is. Op basis van de montessoriliteratuur en meer recente onderzoeken is vastgesteld dat intrinsieke motivatie om te leren fundamenteel is bij het leren. Lillard (2017, p. 179) haalt een studie aan die bewijst dat intrinsieke motivatie een positief verband houdt met goede cijfers en gestandaardiseerde testcores, terwijl extrinsieke motivatie negatief gerelateerd was aan deze uitkomsten. Dus als er dan toch formatieve (summatieve) toetsen worden afgenomen, dan draagt een intrinsieke motivatie toch positief bij. Dit gegeven kan verklaren waarom de Nederlandse leerlingen én laag scoren op leesmotivatie én laag scoren op leesvaardigheid. Zowel in PISA-2018 als PISA-2009 geven leerlingen aan significant minder leesplezier te ervaren dan leerlingen uit andere landen² (Gubbels, Van Langen, Maassen & Meelissen 2018). Leesmotivatie is een goede voorspeller voor taalvaardigheid en geletterdheid (Dood et al., 2020). Het is dan ook belangrijk dat we in het Nederlandse onderwijs in gaan zetten op deze belangrijke voorspeller. Hier

² Wanneer de leesplezierscores op een ranglijst geplaatst worden, staat Nederland zelfs helemaal onderaan (zowel in 2009 als in 2018): Nederlandse leerlingen ervaren minder plezier in lezen dan leerlingen uit alle andere deelnemende landen.

valt immers de winst te behalen. Omdat voorliggend onderzoek het doel heeft om tot een goed montessoritaalbeleid te komen, is het interessant om in te zoomen op hoe dit mechanisme van leesmotivatie en leesprestatie precies werkt. In de meta-analyse van Van Steensel, Van der Sande, Bramen & Arends (2016) naar manieren om leesmotivatie te vergroten, zien we dat de uitkomsten van deze studie heel goed passen binnen een montessoriomgeving. Het montessorionderwijs streeft volgens het Wetenschappelijk Bureau NMV (2001) drie doelen na:

- Ontwikkeling van bewustzijn, identiteit, zelfrespect en wil (samen de persoonlijkheid);
- Het verwerven van bekwaamheid om in het dagelijks, sociale en maatschappelijke leven en verdere studie te kunnen functioneren;
- Een persoonlijke, creatieve, onafhankelijke* en verantwoordelijke* rol te leren vervullen in de samenleving van nu en morgen.

Het belangrijkste uitgangspunt is actief te zoeken naar het potentieel van leerlingen en voor elke leerling individueel*, maximale ontwikkeling te stimuleren. Daarbij wordt uitgegaan van de ontwikkelingsfase waarin elke leerling zich individueel op een bepaald moment bevindt. Hieronder zal ik eerst de pijlers van Van Steensel et al., (2016) presenteren en uitleggen, daarna ga ik in op hoe deze pijlers binnen de montessoriomgeving passen.

1	Aanspreken van de autonomie	Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat ze een keuze of zeggenschap hebben in wat ze lezen.
2	Bevorderen van gevoelens van competentie	Hiermee wordt het bevorderen van vertrouwen bij de leerlingen in de eigen leesvaardigheid bedoeld.
3	Stimuleren van sociale verbondenheid	Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.
4	Aanspreken van beheersingsdoelen	Hierbij gaat het erom dat leerlingen een beheersingsdoel op stellen: ze willen graag een vaardigheid onder de knie krijgen.
5	Aanspreken van de interesse	Hiermee wordt het aansluiten bij de interesses van de leerlingen bedoeld, bijvoorbeeld met het onderwerp van de tekst.

De eerste drie pijlers komen voort uit de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2011) en zijn sterk verwant aan de montessoritheorie. Zo is al eerder benoemd dat **autonomie** binnen de montessoricontext van groot belang is. Keuze is misschien wel de belangrijkste pijler van het montessorionderwijs. Zo wordt de hele omgeving zo – zeer ordentelijk – ingericht dat een leerling (al vanaf de peuterleeftijd) zijn eigen werk kan kiezen en pakken. Dit wordt de voorbereide leeromgeving genoemd (Lillard, 2017, p. 33). Montessori schrijft hierover in 1941:

'Men moet een omgeving scheppen, waarin het kind de groeiende behoefte van zijn leven kan bevredigen. In deze omgeving moet hij derhalve ook het voedsel vinden, waarmee hij zijn kennis kan verrijken en zijn verstandelijke vermogens kan ontwikkelen' (p.91).

Uit dit citaat komt naar voren dat een leerling in de montessoriomgeving zich intrinsiek gemotiveerd moet voelen om kennis te vergaren. Uit het onderzoek van Rathunde & Csikszentmihalyi (2005) naar de praktijk van montessorionderwijs, kwam naar voren dat montessorikinderen inderdaad meer intrinsieke motivatie laten zien dan leerlingen in een traditionele schoolomgeving.

Tegenwoordig wordt wat hierboven is omschreven vaak *eigenaarschap* over het leerproces genoemd. Door zelf richting te kunnen geven aan het leerproces, wordt het **gevoel van competentie** vergroot. In het boek van Lillard (2017, p. 31) wordt dit *'learning by doing'* genoemd. Hoe meer een kind leert, hoe meer het vertrouwen in het eigen leren groeit en hoe gemotiveerder een leerling is:

"Wij zijn misschien wel de eersten geweest, die zagen hoe de geestelijke vermoeidheid verminderde, ja, zelfs geheel verdween, en tegelijkertijd het individu sterker werd en meer begrip en kennis verwierf" (Montessori & Joosten, 1941, p.91).

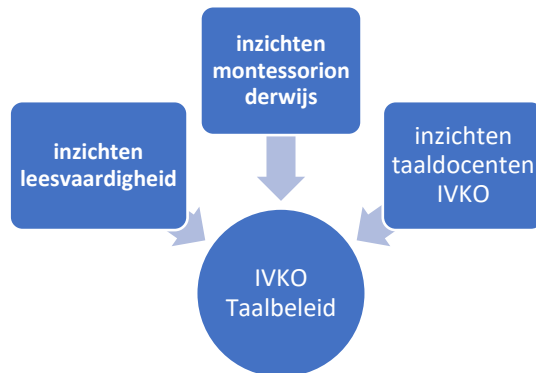
In montessoriomgevingen gebeurt het leren vanuit interesse en nieuwsgierigheid en niet voor een cijfer of andersoortige beloningen. Competitie vormt ook geen basis voor het leren, maar het leren gebeurt juist in verbinding met elkaar. De pijler **sociale verbondenheid** staat in montessorischolen dan ook centraal: leerlingen worden niet aangemoedigd om zichzelf te vergelijken met elkaar, waardoor zij juist beter samenwerken in plaats van competitie met elkaar voeren (Lillard, 2017, p. 191).

Leerlingen kunnen zelfstandig of in groepjes aan het werk, zonder al te veel bemoeienis van de docent, omdat de **beheersingsdoelen inzichtelijk zijn gemaakt** in het montessorimateriaal. Deze materialen zijn zo ontwikkeld dat de fout direct zichtbaar en corrigeerbaar is. Dit vergroot niet alleen de zelfstandigheid van leerlingen, maar zorgt er ook voor dat leerlingen weten waar zij naartoe werken. Ook dit vergroot weer het gevoel competentie (weten wat je al kan) en autonomie (vrij zijn om het volgende werk(je) te kunnen pakken).

Zoals al eerder werd benoemd, vormt het **aanspreken van de interesse** de basis van de motivatie van de leerling. Daarom is dit een centraal thema binnen het montessorionderwijs. Omdat montessorikinderen dingen *doen* en niet alleen maar *horen*, is het leren altijd ingebed in een rijke context. In het werk van Lillard (2017, p. 31) wordt hieraan gerefereerd als 'situated cognition', bij dit type leren worden verbindingen gelegd tussen meerdere vakgebieden en wordt uitgegaan van de interesse van de leerling. Bovendien wordt de buitenwereld in de schoolomgeving gehaald. Montessori zegt hierover zelf: "Want als men zijn tijd wenst te begrijpen, moet men een zeer ruime kennis bezitten; anders kan men het leven om zich heen niet volgen" (Montessori & Joosten, 1941, p. 91).

In hoofdstuk drie worden er conclusies uit het literatuuronderzoek van hoofdstuk twee gegeven: dit is in feite een overzicht van de belangrijkste inzichten over leesvaardigheid en montessorionderwijs. In hoofdstuk vier worden ook de inzichten van de ondervraagde docenten van

het IVKO besproken. Daarna worden al deze inzichten ingezet om tot een montessoritaalbeleid voor het IVKO te komen.



3. Conclusie literatuurstudie

De belangrijkste conclusie die uit dit onderzoek getrokken kan worden is dat de teruglopende leesniveaus, de aanleiding voor dit onderzoek, te verklaren zijn door het gegeven dat leerlingen in Nederland over weinig leesmotivatie beschikken. Dat terwijl leesmotivatie een zeer belangrijke factor is bij het versterken van de leesvaardigheid (Puper et al., 2013; Bonset, 2015; Mol, 2010; Dood et al., 2020). Met andere woorden: als een kind graag leest, leest het beter. We moeten daarom inzetten op het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen. Hierbij kan aan een aantal knoppen gedraaid worden. Tijdens de leeslessen inzetten op de pijlers autonomie, competentie, sociale verbondenheid, inzichtelijke beheersingsdoelen en het aanspreken van de interesse blijkt volgens Van Steensel et al., (2016) en Van Steensel (2022) een succesvolle manier om de leesmotivatie te vergroten. In het hoofdstuk hierboven is aangetoond dat deze pijlers goed binnen een montessoricontext passen en daarom geschikt zijn voor het taalbeleid van het IVKO.

Een andere belangrijke conclusie is dat gesteld kan worden dat we in het Nederlandse leesonderwijs een aantal zaken niet of minder zouden moeten doen. Zo zouden we leerlingen minder moeten onderwerpen aan toetsen, omdat we hiermee de niet duurzame extrinsieke motivatie vergroten (Visser, 2023; Martens, 2021). Leerlingen werken dan voor een cijfer en dit gaat ten kosten van de intrinsieke motivatie. Terwijl leerlingen meer leren als zij intrinsiek gedreven zijn (Van Steensel, 2022; Puper et al., 2013; Bonset, 2015; Lillard, 2017). We kunnen dus stellen dat dit mechanisme, waaraan de conditionering van werken voor een extrinsieke beloning (een cijfer) ten grondslag ligt, een veel minder grote rol in ons onderwijssysteem zou moeten vervullen. In dit licht betoogde Visser (2023) in

zijn essay 'Is het voor een cijfer?' dat we in Nederland zijn doorgeschoten met geven van toetsen en cijfers. Nederlandse leerlingen krijgen vanaf een jonge leeftijd gemiddeld 102 toetsen per schooljaar en verbinden leren daarmee aan een cijfer en dit cijfer bepaalt of zij zich **competent** voelen. Het is juist belangrijk dat zij inzicht in hun eigen leren verkrijgen doormiddel van bijvoorbeeld diagnostische toetsen. Zo verkrijgen zij **inzicht in de beheersingsdoelen** en dit werkt motiverend (van Steensel, 2022). Montessori stelde al dat het van groot belang is om fouten zichtbaar en corrigeerbaar te maken. Het is echter niet nodig – en zelfs schadelijk – om overal een cijfer aan te verbinden.

Een andere belangrijke bevinding is dat we af moeten van het idee dat strategiekennis leidend is bij het leesonderwijs (Berends, 2011). Het geïsoleerd onderwijzen van leesstrategieën is namelijk niet effectief voor het ontwikkelen van meer leesvaardigheid (PPON-onderzoek van CITO, 2007). In plaats daarvan zouden we meer aandacht moeten besteden aan de inhoud van de tekst en zouden we moeten inzetten op het maken van verbindingen met de tekst. Als we het idee van goed of fout hierbij meer los zouden laten, zouden leerlingen zich meer **competent** voelen waardoor zij meer gemotiveerd zouden raken voor het lezen van teksten. Vanuit het gevoel van **autonomie** zouden leerlingen regelmatig zelf keuzes moeten kunnen maken voor teksten die volgens hen **interessant** zijn (Van Steensel, 2022). Binnen het montessorionderwijs wordt veel gedaan om de nieuwsgierigheid van het kind in stand te houden en (dus) aan te spreken. Een rijke, voorbereide omgeving is hiertoe van groot belang (Lillard, 2007, p. 31). Oosterloo & Paus (2010) stellen dan ook dat lezen moeilijker wordt naarmate er sprake is van een grotere afstand in de leessituatie; door dieper in te gaan op teksten en het bredere thema/context van de tekst, kan de buitenwereld tastbaar en in de school worden gehaald. Allereerst kunnen er uiteraard teksten worden gekozen die aansluiten bij de interesses van de leerlingen. Maar een onderwerp, dat aanvankelijk wellicht niet werd gezien als interessant, kan ook tot leven komen door er thematisch aandacht aan te besteden in de klas. Dit noemt Lillard (2007, p.31) in haar boek ook wel *situated learning*.

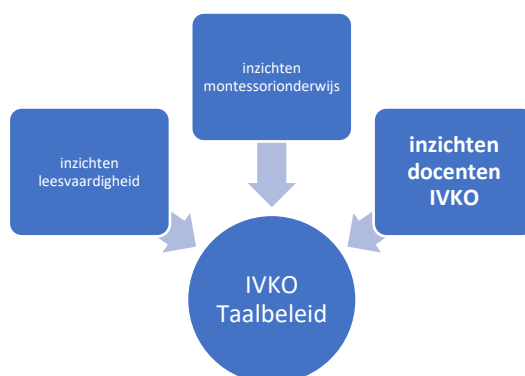
Al dit leren zou in een veilige leeromgeving moeten plaatsvinden, **waar leerlingen in verbinding staan met elkaar**. Eerder is besproken hoe Montessori tegen belonen en straffen aankeek: straffen en belonen werkt averechts op de wil om te leren. Op montessorischolen is geen sprake van competitie, leerlingen helpen elkaar (Lillard, 2017, p. 191).

Naast bovengenoemde inzichten over lees- en montessorionderwijs zijn uiteraard ook de inzichten van de mensen het meeste met het taalbeleid te maken hebben zeer waardevol. Daartoe worden er vragenlijsten afgenomen bij IVKO-docenten. In het volgende hoofdstuk zal ik beschrijven welke vragen ik stel en hoe de pijlers van Van Steensel (2022) als het ware het geraamte van de vragenlijst én de opzet van het taalbeleid vormen.

4. Onderzoeksmethodiek en interventie gericht handelen

In de voorgaande hoofdstukken ben ik via de literatuur ingegaan op het centrale probleem van dit onderzoek: het verslechterde leesniveau van Nederlandse leerlingen in het algemeen en op het IVKO. Er is reeds ingezoomd op verschillende verklaringen voor bovengenoemd probleem en aansluitend is er gekeken naar oplossingen. In dit hoofdstuk wil ik aan de hand van de inzichten uit de literatuur bekijken en bepalen wat wij praktisch binnen de context van onze montessorischool kunnen doen om de leesvaardigheid van onze leerlingen weer op de rit te krijgen. Met wij bedoel ik het IVKO-team en daartoe zal ik een aantal collega's bevragen op dit onderwerp, naast de conclusies van dit onderzoek krijgt dit ook vorm in een taalbeleid.

Voorliggend onderdeel van het onderzoek vormt een belangrijke schakel bij de ontwikkeling en implementatie van het nieuwe taalbeleid, omdat er onnoemelijk veel kennis ligt bij het IVKO-team en omdat dit team óók nodig is voor een succesvolle uitvoering van het taalbeleid. **Gedurende het onderzoek zal ik daarom via een vragenlijst een member of check houden: ook wel validatie van deelnemers of respondenten genoemd. Deze kwalitatieve methode wordt bij (kwalitatief) onderzoek ingezet om onderzoeksresultaten te controleren en te valideren. Praktisch betekent dit dat de onderzoeksresultaten terug worden gestuurd naar deelnemers om te checken of zij (nog) achter deze bevindingen staan (Birt, Scott, Cavers, Campbell, Walter (2016)). In de context van voorliggend onderzoek wil dit zeggen dat ik mijn collega's, die het taalbeleid uiteindelijk zullen gaan uitvoeren, bevrage op hun visie op leesvaardigheidsonderwijs binnen onze school. Zodoende kan ik hun aantekeningen en inzichten meenemen bij het op te stellen advies. Het is belangrijk dat ik mijzelf steeds de volgende vraag stel: dient dit onderzoek het geschetste leesprobleem (in onze school) nog of drijf ik te veel af? Na het afsluiten van dit onderzoek vindt er een tweede member of check plaats: met de conclusies van dit onderzoek ga ik opnieuw het gesprek met collega's aan. Tijdens dat gesprek kan ik de collega's concreter bevragen op bepaalde aspecten van het taalbeleid. Het is de bedoeling dat er een taalgroep wordt gevormd, waarmee het taalbeleid steeds geëvalueerd wordt. Zodoende blijft het taalbeleid ontwikkelen.**



Voor het onderzoek gedeelte ga ik uit van 'de leercirkel' die werd ontwikkeld door Ben van der Hilst. Hierbij gaat het om zes verschillende fasen, beginnend en eindigend bij de eigen gemeenschappelijke uitvoeringspraktijk (bijvoorbeeld het lesgeven, het ontwikkelen van lesmateriaal of het toetsen en

beoordelen). De eerste drie fasen: performance, data verzamelen en reflecteren zullen in hoofdstuk vier worden doorlopen. De laatste drie fasen: conceptualiseren, plannen maken en besluiten zullen in hoofdstuk vijf (de conclusie en aanbevelingen) worden doorlopen. Mijns inziens passen de laatste fasen daar beter, omdat ze daar tegen het licht van de bredere context van dit onderzoek – dus ook het literatuurgedeelte – kunnen worden gehouden. De laatste fasen zullen overigens minder expliciet worden besproken, maar zullen de rode draad in hoofdstuk vijf vormen.

4.1 Performance

Met deze fase start en eindigt ieder praktijkonderzoek. Het gaat er hier namelijk om dat de relevantie van het onderzoek in de praktijk ligt. In de praktijk ontstaat, vanuit de behoefte de praktijk te verbeteren, de leervraag. In het geval van voorliggende onderzoek lopen we tegen het probleem van een teruglopende leesvaardigheid aan. Door veel collega's wordt 'geklaagd' dat leerlingen niet goed antwoord kunnen geven op de toetsvragen, te langzaam lezen tijdens de examens en ook veel woorden niet kennen. Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen voor een praktisch plan om met bovengenoemde constatering om te gaan en om de leesvaardigheid een impuls te geven. Zo starten en eindigen we dit onderzoek *in* de praktijk.

4.2 Data verzamelen

4.2.1 methode

Om te kunnen reflecteren op het praktijkprobleem, moet er data worden verzameld. Uit de literatuurstudie van voorliggend onderzoek kwam naar voren dat inzetten op leesmotivatie helpt bij het verbeteren van de leesvaardigheid. De pijlers van Van Steensel (2022) werden bevonden helpend te zijn bij het vergroten van deze motivatie, daarom vormen zij het fundament voor de vragenlijst die afgenomen werd bij verschillende docenten van het IVKO-team. Er werden voor dit onderzoek 15 collega's benaderd. Uiteindelijk hebben vijf collega's op tijd de vragenlijsten ingevuld (zie bijlage 2). Dit betreft twee bovenbouw docenten Nederlands, één onderbouwdocent Frans, één bovenbouwdocent geschiedenis en één onderbouwdocent Nederlands. Door deze collega's te bevragen wordt er gekeken in welke mate wij al aandacht hebben voor de pijlers, in hoeverre ze in onze lessen worden verwerkt en in welke mate (en hoe) dit beter kan.

Vragenlijst collega's IVKO	
1	Aanspreken van de autonomie
1.1	In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren?
1.2	In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren bij het vak dat jij geeft?
1.3	Is er volgens jou nog winst te behalen op dit gebied?
1.4	En zo ja, heb je hier ideeën over?
2	Bevorderen van gevoelens van competentie

2.1 Stimuleren wij volgens jou actief het vertrouwen van de leerling in de eigen leesvaardigheid?
2.2 Zo ja, hoe?
2.3 En, wat zouden wij nog meer of beter kunnen doen?
3 Stimuleren van sociale verbondenheid
3.1 Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.
3.2 Kun je een voorbeeld geven van hoe dit naar voren komt op het IVKO?
3.3 En specifiek binnen jouw lessen?
4 Aanspreken van beheersingsdoelen
4.1 Maak jij de beheersingsdoelen voor jouw vak inzichtelijk?
4.2 En zo ja, in welke mate maak jij de beheersingsdoelen van jouw vak inzichtelijk voor de leerlingen?
4.3 En zo ja, welke reden heb je om dit te doen?
5 Aanspreken van de interesse
5.1 Stem je jouw lesinhoud af op de interesses van de leerlingen?
5.2 En hoe ze zorg je dat jouw leerlingen betrokken zijn bij de les(inhoud)?
En tot slot:
Als er geen toetsen bestonden, hoe zou je de leerlingen dan motiveren?

4.2.2 Resultaten

1. Aanspreken van de autonomie

IVKO-leerlingen kunnen vooral bepalen hoe ze de stof leren en hebben minder keuze in wát ze kunnen leren.

Alle collega's die de vragenlijst invulden, gaven aan dat de leerdoelen in het curriculum voor alle leerlingen hetzelfde zijn – net als het eindexamen – en dat er dus op inhoud van de stof niet veel wordt gevarieerd. Wel gaven ze aan dat leerlingen op het gebied van werkvormen vaak wat te kiezen hebben en dat er meerdere wegen zijn naar het beheersen van de examenstof. Dit is echter niet schoolbreed gelijk. Het ene vak biedt een keuze in het al dan niet volgen van de uitleg met als alternatief: zelfstandig werken. Het andere vak biedt ook keuze in de manier waarop de kennis geleerd/verwerkt mag worden. Zo schrijft een collega:

“Wat betreft planning kunnen ze vaak een eigen tempo kiezen. In ieder geval bij een deel van de opdrachten. Ook zit er af en toe een keuze-opdracht tussen, zodat leerlingen kunnen kiezen welke vorm hen meer aanspreekt. De leerdoelen zijn echter voor alle leerlingen hetzelfde, het eindexamen ook.”

Alle ondervraagde collega's geven aan dat meer keuze voor de leerling wenselijk is, maar door de gebondenheid aan de leerdoelen, is een uitdaging om deze keuze goed vorm te geven. Zo schrijft een collega:

“Als we een vorm vinden waarbij leerlingen meer vorm kunnen geven aan hun leerdoelen dan zou daar winst te behalen zijn. Over het algemeen zijn de leerlingen vaak niet in staat om zelf vormen te verzinnen waarmee zij hun behaalde leerdoelen kunnen aantonen. Dus dat zou dan uiteindelijk toch een vorm moeten krijgen in verschillende keuze-opdrachten. Het is echter heel ingewikkeld om die dan weer in een programma vorm te geven waarbij de het beoordelen en begeleiden binnen het tijds-pad past. Daarnaast moeten we waken dat onderwijs niet een volledig geïndividualiseerde vorm krijgt en juist het gezamenlijk leren vervangen wordt door een soort LOI-cursus.”

Leerlingen op het IVKO hebben wel keuze op bepaalde vlakken, maar omdat het onderwijs in Nederland nu eenmaal is gebonden aan een voorgeschreven curriculum met eindtermen en een eindexamen, kan er op inhoud niet al te veel worden gevarieerd. Het is bij het schrijven van het IVKO-taalbeleid ook goed om in acht te houden dat, of we het er nu mee eens zijn of niet, de leerlingen tijdens het eindexamen toch door een hoepel moeten kunnen springen. We bewijzen ze er uiteindelijk geen dienst mee als we ze de juiste vaardigheden hier niet voor aanleren. De uitdaging is dus om een taalbeleid te schrijven dat wel inspeelt op het aanwakkeren van de motivatie van leerlingen, maar de leerling tegelijk ook begeleidt bij de voorbereiding op het eindexamen.

2. Bevorderen van gevoelens van competentie

Uit de antwoorden blijkt dat de bevroegde collega's niet geheel tevreden zijn met de gang van zaken wat betreft het actief aanmoedigen van het leesgedrag van leerlingen. Dit komt vooral doordat het leesniveau en het idioom van de leerlingen niet toereikend is om goed mee te doen met het betreffende vak. Veel collega's twijfelen aan de vaardigheden van de leerlingen en vinden het daarom moeilijk om (effectieve) complimenten te geven. Een andere collega benoemt een gelatenheid onder de leerlingen: “dat [lezen] zal ik toch nooit goed leren en dat is oké”. Een andere collega laat vallen liever aandacht te besteden aan actief de woordenschat te vergroten, omdat er dan vanzelf meer succeservaringen zullen volgen. Het volgende antwoord van een collega is een mooi voorbeeld van een mogelijke oplossing:

“We zouden meer succeservaringen moeten ‘organiseren’. Ik denk dat de manier waarop we leesonderwijs willen inrichten hierbij echt gaat helpen: meer inhoudelijk in gesprek gaan over teksten, en lezen standaard verbinden aan een concreet doel (een schrijfopdracht, een presentatie of discussie, een opdracht of toets bij een ander vak).”

3. Stimuleren van sociale verbondenheid

Uit de vragenlijst blijkt dat iedereen vindt dat de IVKO-leerlingen erg betrokken zijn bij de school. Ze helpen graag op open dagen, etc. Daarnaast werken leerlingen graag samen en heerst er een sfeer

waarin leerlingen elkaar graag helpen. Er is weinig tot geen sprake van competitie tussen de leerlingen. Ook komt naar voren dat de bevroegde collega's de relatie tussen leerling en docent over het algemeen goed vinden. Zo schrijft een van de collega's:

“Ik denk dat het IVKO bij uitstek een school is waar docenten dicht bij de leerling staan en waar de persoonlijke band tussen docent en leerling sterk en belangrijk is. De keuze voor didactisch coachen, met het accent op positieve feedback past daar heel goed bij.”

Deze pijler hoeft niet actief te worden gestimuleerd met het taalbeleid, omdat deze sfeer al bestaat op het IVKO. Wel zou ik willen stellen dat we de sociale verbondenheid die bestaat op school zouden moeten waarderen en niet aan moeten tasten door ongemerkt te veel competitie-elementen de school in te halen.

4. Inzichtelijk maken van de beheersingsdoelen

Het merendeel van de bevroegde docenten geeft aan het belangrijk te vinden de beheersingsdoelen inzichtelijk te maken. Zo schrijven alle bevroegde docenten dat ze voornemens zijn om voor alle lessen te bespreken wat een leerling kan verwachten van de les. In de praktijk lukt dat echter niet altijd. Daarnaast wordt in de studie- en weekplanners altijd aangegeven wat de leerdoelen zijn. En wordt er met zogenoemde rubrics gewerkt. Als ik vraag naar de reden om dit inzichtelijk te maken, kunnen niet alle docenten een antwoord formuleren. Eén collega geeft echter wel een heel interessant antwoord:

“Ik vind het essentieel dat iemand weet waarom je iets leert: noodzakelijk voor intrinsieke motivatie. Het is ook fijn om te ervaren dat je een leerdoel op een gegeven moment beheerst.

Maar – vanwege de gelatenheid – sta ik er nu minder bij stil. Omdat leerlingen uitstralen (en soms ook zeggen): ‘zullen we gewoon beginnen?’ / ‘ik hoef alleen maar te weten of het voor een cijfer is’.”

Een andere collega geeft het volgende aan:

“Wanneer het inzichtelijk is voor de leerlingen wat ze moeten beheersen, kunnen ze ook een duidelijke leerlijn voor zichzelf (en samen met mij) uittekenen. Er kan ook helder gereflecteerd worden op het niveau.”

5. Aanspreken van interesses

Docenten geven aan dit een lastige pijler te vinden. Omdat ze enerzijds het belang van intrinsieke motivatie erkennen, maar anderzijds zien zij zichzelf ook als gids bij de overstap naar de volwassen wereld.

“Maar ik vind ook dat ik een gidsfunctie heb, en leerlingen in contact moet brengen met literatuur, poëzie en artikelen die ze misschien niet zelf zouden kiezen.”

“Deels, ik probeer leerlingen ook bloot te stellen aan dingen waarvan ik denk dat ze kennis zouden moeten nemen. Ik probeer in de opdrachten wel regelmatig creatieve opdrachten als eindproduct te laten maken. Inhoudelijk gezien zijn leerlingen namelijk vaak voornamelijk gericht op sociale media.”

“Ik probeer ze mee te nemen naar een wereld die ze niet kennen, maar die wel relevant zou kunnen zijn in hun volwassen leven.”

Daarnaast geven docenten aan wel in te willen spelen op interesses van leerlingen, maar toch ook echt gebonden te zijn aan de leerlijnen. Met name in de bovenbouw ligt er nadruk op het eindexamen, waardoor er druk ligt op het curriculum. Door regelmatig keuzes (in bijvoorbeeld het thema van de tekst) in te bouwen wordt getracht toch zo dichtbij mogelijk de interesse van de leerling te komen.

Hoe zouden we leerlingen kunnen motiveren zonder dat we ze onderwerpen aan (zoveel) toetsen?

Was de vraag die ik tot slot stelde. Ik zal hieronder wat antwoorden opsommen:

“Veel naar buiten nemen en dingen bekijken en zien!”

“Dan zou ik ze producten laten maken die ze zelf interessant vinden, maar dan wel met hoge eisen op het gebied van Nederlandse taalbeheersing en andere aan het vak gerelateerde vaardigheden. Op basis van deze vragen denk ik dat we best een vernieuwingsslag zouden kunnen slaan, want we zijn eigenlijk alweer best een beetje verouderd bezig.”

“Dan zie ik een school voor me waar leerlingen grote zeggenschap hebben in het curriculum en de manier waarop er getoetst wordt. En dus hun eigen challenges kunnen ontwerpen waarmee beheersing van leerdoelen aangetoond kan worden. Dat zorgt dan voor intrinsieke motivatie.

“En het vaststellen dat je een leerdoel beheerst, blijft ook dan een belangrijke motivator: welbevinden door leren!”

4.3 Reflecteren

In deze fase wordt de reflectie uit de vorige fase in een breder verband geplaatst. De uitkomsten van de afgenomen vragenlijst worden verbonden aan de eerder besproken theorie. In voorliggend onderzoek waren onderstaande pijlers leidend tijdens het praktijkgedeelte. In het overzicht hieronder zal ik de belangrijkste uitkomsten van het praktijkonderzoek verbinden aan de belangrijkste uitkomsten van het theoriegedeelte van het onderzoek. Hier zal ik dan in het volgende hoofdstuk, tijdens de fase van conceptualiseren, plannen maken en besluiten verder op ingaan.

	Pijler	Theorie	Praktijk
1	Aanspreken van de autonomie	Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat ze een keuze of zeggenschap hebben in wat ze lezen.	<i>IVKO-leerlingen kunnen vooral bepalen hoe ze de stof leren en hebben minder keuze in wát ze kunnen leren.</i> Leerdoelen in het curriculum zijn voor alle leerlingen hetzelfde. Op het gebied van

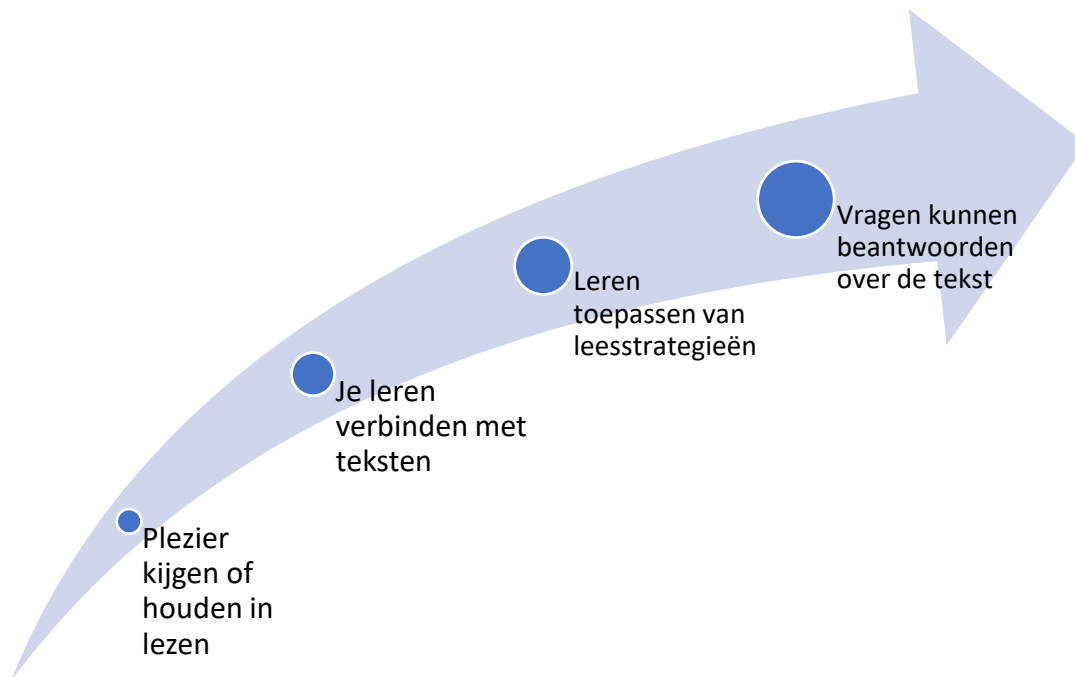
			<p>werkvormen hebben IVKO-leerlingen vaak wat te kiezen.</p> <p><u>Streven: de mogelijkheid tot keuze zou schoolbreed de norm moeten zijn.</u></p>
2	<p>Bevorderen van gevoelens van competentie</p>	<p>Hiermee wordt het bevorderen van vertrouwen bij de leerlingen in de eigen leesvaardigheid bedoeld.</p>	<p>Het leesniveau en het idioom van de leerlingen is niet toereikend.</p> <p>En de leerlingen zijn niet gemotiveerd, zien de urgentie niet, om te verbeteren.</p> <p>Hierdoor worden er weinig effectieve complimenten uitgedeeld op dit vlak.</p> <p><u>Streven:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Verbeteren idioom</u> 2) <u>Creëren van meer succeservaringen</u>
3	<p>Stimuleren van sociale verbondenheid</p>	<p>Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.</p>	<p>Op het IVKO zijn leerlingen erg betrokken bij de school.</p> <p>Leerlingen werken veel en graag samen aan opdrachten in de les, dit wordt actief aangemoedigd. Docent en leerling staan dichtbij elkaar.</p> <p><u>Streven: nog meer gebruik maken van positieve feedback</u></p>
4	<p>Aanspreken van beheersingsdoelen</p>	<p>Hierbij gaat het erom dat leerlingen een beheersingsdoel op stellen: ze willen graag een vaardigheid onder de knie krijgen.</p>	<p>De docent heeft nu vooral de regie over het opstellen van het beheersingsdoel dat in lijn is met het uiteindelijk te behalen examen.</p> <p>Leerlingen blijken vooral te motiveren om inzicht te hebben in het beheersingsdoel als zij een cijfer kunnen halen voor het werk.</p> <p><u>Streven: leerlingen nemen (voor zover dit mogelijk is)</u></p>

			<u>regie over het opstellen van de beheersingsdoelen.</u> Dit punt is in lijn met het streven bij pijler één.
5	Aanspreken van de interesse	Hiermee wordt het aansluiten bij de interesses van de leerlingen bedoeld, bijvoorbeeld met het onderwerp van de tekst.	In de bovenbouw ligt er druk op het curriculum. Door regelmatig keuzes in te bouwen wordt getracht toch zo dichtbij mogelijk de interesse van de leerling te komen. Maar er is niet veel vrijheid in het kiezen van de onderwerpen. <u>Streven: breng het onderwerp van de les/tekst tot leven, zodat de interesses worden aangesproken.</u>

5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste inzichten uit de onderzochte theorie en het praktijkonderzoek worden verenigd om zo tot goede en passende besluiten voor het taalbeleidsplan van het IVKO te komen. **In de laatste paragraaf (5.1) zal worden beschreven welke praktische stappen volgen uit voorliggend onderzoek.** In hoofdstuk drie werden de belangrijkste inzichten uit de literatuurstudie besproken: de voornaamste conclusie die hier getrokken werd is dat we via de motivatie van de leerlingen het leesniveau kunnen verbeteren. In het huidige onderwijs maken wij vaak gebruik van toetsen en cijfers om leerlingen voor een taak te motiveren, uit zowel de montessoriliteratuur als de hedendaagse literatuur blijkt dat deze aanpak op de lange termijn funest is, omdat we hiermee de niet duurzame extrinsieke motivatie vergroten **en dit gaat ten kosten van de intrinsieke motivatie (Lillard, 2017; Visser, 2023; Martens, 2021). Leerlingen leren meer als zij intrinsiek gedreven zijn (Van Steensel, 2022; Puper et al., 2013; Bonset, 2015; Lillard, 2017).** Voor het IVKO is dit een belangrijk gegeven, omdat veel ondervraagde docenten aangeven dat de taalbeheersing en woordenschat van veel leerlingen ondermaats is. Gezien het beschreven verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid is valt het aan te raden om vanaf de eerste klas al in te zetten op leesmotivatie. Alle ondervraagde IVKO-docenten markeren echter een belangrijk punt: de leerlingen moeten uiteindelijk hun eindexamen halen, daar moeten we ze zo goed mogelijk naartoe begeleiden. Gezien het hierboven beschreven verband tussen motivatie en leesvaardigheid en de taligheid van examens, zou dit geen tegenstelling hoeven zijn. In de praktijk wordt echter wel ervaren dat er toetsvaardigheden nodig zijn bij het maken van de examens in Nederland. Alleen inzetten op leesvaardigheid is dus niet genoeg. We hebben als docent in deze tijd 'te dealen' met het feit dat er een vorm van toetstraining bij ons onderwijs hoort, terwijl wij als docenten vinden dat de examens cruciale vaardigheden als kritisch denken niet aanmoedigen. De uitdaging ligt voor ons docenten in het blijven aanspreken van de intrinsieke motivatie terwijl de kaders (mogelijkheden én restricties) van het Nederlands onderwijs in

acht worden genomen. Het goed leren lezen, interesses verbreden en je leren verbinden met de tekst vormt de basis, het toepassen van toetsvaardigheden vormt de finishing touch.



Zoals aangegeven in bovenstaande figuur, staat het aanmoedigen van leesplezier aan het begin van de taalleerlijn. Met behulp van de uitkomsten van voorliggend onderzoek zijn er al stappen genomen in het IVKO-taalbeleid:

De taal- en dyslexie-ondersteuning kende de afgelopen jaren meerdere ontwikkelingen. Leerlingen met taalachterstanden volgden voorheen extra taallessen (met extra instructie); deze aanpak bleek de leerlingen echter niet te motiveren. Daarom hebben wij onderzocht op welke manier we de leesmotivatie van de leerlingen wél konden vergroten en zo is er sinds 2023 voor gekozen om het ondersteuningsaanbod voor de onderbouw te integreren in de reguliere lessen Nederlands. Hier hadden wij de volgende redenen voor: allereerst gaven leerlingen aan dat zij het stigmatiserend vonden om na schooltijd in een aparte klas nog aan het werk te moeten. Ten tweede heeft de docent, omdat leerlingen nu altijd in de eigen klas blijven, meer en directer overzicht en inzicht in het leren van de leerling(en). Ten derde is er op deze manier de mogelijkheid om elkaar te helpen. Leerlingen die goed zijn in lezen kunnen hun klasgenoten helpen. En tot slot: wij vinden het van belang om alle leerlingen uit te dagen. Ook leerlingen met een hoog begrijpend leesniveau moeten zich optimaal kunnen ontwikkelen. Hieronder zal de werkwijze nader worden beschreven.

Leerlingen werken tijdens het lezen van teksten en bijbehorende verwerkingsvragen binnen een eigen niveaugroep. Hier maken wij dus gebruik van divergente differentiatie: het is niet de bedoeling dat alle leerlingen uiteindelijk op hetzelfde niveau komen. Leerlingen moeten zich vooral blijven ontwikkelen,

ook als zij al heel goed kunnen lezen. Op andere momenten werken de leerlingen uit verschillende niveaus samen: zo kunnen leerlingen uit verschillende niveaugroepen heel goed samen aan een vlog werken. Ze hebben immers allemaal met hetzelfde thema gewerkt. Wij moedigen als montessorischool actief de uitwisseling tussen verschillende niveaugroepen aan, hierdoor vergroten wij de sociale verbondenheid.

Omdat leerlingen inspraak hebben bij de keuze voor het te behandelen thema voelen leerlingen zich autonoom en mede-eigenaar en geven zij aan vaak geïnteresseerd te zijn in het thema. Het is belangrijk om te benoemen dat niet ieder thema aanvankelijk als interessant wordt ervaren door iedere leerling, maar door de aandacht die tijdens de lessen wordt besteed aan het thema groeit – gaandeweg en vaak ongemerkt – de interesse en daarmee de motivatie. In de lessen zorgen wij voor verdieping in het thema en faciliteren interactie door te praten over de tekst en ieders voorkennis en inzichten. Dat levert nieuwsgierigheid op bij medeleerlingen.

Hierboven is te lezen hoe de inzichten uit voorliggend onderzoek al bij hebben gedragen aan het nieuwe IVKO-taalbeleid. Omdat ikzelf binnen de onderbouw werk, was deze vertaalslag goed te maken. Voor het taalbeleid in de bovenbouw zal echter nog doorgesproken moeten worden over het te voeren taalbeleid, daar moet het taalbeleid namelijk niet alleen maar gericht zijn om het aanwakkeren van motivatie om te lezen, maar ook op vaardigheden die nodig zijn bij het maken van examens. **Zie paragraaf 5.1 voor een uitwerking van dit voornemen.** *Een conclusie is dat er een taalbeleidsvakgroep gevormd moet worden waarin verder kan worden nagedacht over het taalonderwijs in de bovenbouw.* **Voor deze groep heb ik, naast de reeds bevroegde groep docenten inmiddels bovenbouwdocenten van de vakken kunstgeschiedenis, geschiedenis en maatschappijwetenschappen benaderd. Het is belangrijk om focusgroep uit te breiden, omdat er zoals gezegd meer input vanuit de bovenbouw nodig is én omdat de 'response rate' van de in dit onderzoek gebruikte vragenlijst wat aan de lage kant was.**

De aanbeveling die uit voorliggend onderzoek voortvloeit, is een doorlopende leerlijn taal waarbij we aan het begin van de schoolloopbaan meer aandacht besteden aan de inhoud van een tekst. Het is in dit stadium juist de bedoeling dat leerlingen vrij mogen nadenken en associëren bij teksten, zodat zij zich ermee kunnen verbinden. In deze fase wordt er veel thematisch gewerkt, leerlingen leren hier binnen en buiten de eigen niveaugroep van teksten. Naarmate het eindexamen nadert leren de leerlingen meer en meer omgaan met teksten, daarmee bedoel ik dat teksten niet alleen meer worden gebruikt als kennisbron, maar meer om een manier om aan te tonen dat zij over analytische vaardigheden beschikken: zoals op het eindexamen wordt verwacht van de leerlingen. **Binnen de school heeft al veel professionalisering op het gebied van examentraining plaatsgevonden, het is daarom waardevol om deze kennis samen te brengen in een focusgroep over het taalbeleid.**

We hebben in de vernieuwde onderbouwlessen Nederlands reeds gemerkt dat deze manier van werken aanslaat: omdat leerlingen 'feeling' hebben met het thema, voelen zij zich veel gemotiveerder om actief mee te doen met de lessen. Leerlingen springen onbevangen om met de tekst en durven hierdoor meer. Zo ontstaan er vaak gesprekken over de inhoud en worden er mooie creatieve verwerkingen gemaakt bij teksten, zoals vlogs en toneelstukken. Deze manier van werken heb ik gebaseerd op wat er in dit onderzoek aan het licht is gekomen. Theorie die ik hierbij gebruikte is

bijvoorbeeld Oosterloo & Paus (2010), die stelden dat lezen moeilijker wordt naarmate er sprake is van een grotere afstand in de leessituatie; door dieper in te gaan op teksten en het bredere thema/context van de tekst, kan de buitenwereld in de school worden gehaald, zodat de bredere kennis van de leerling wordt aangesproken/ontwikkeld. Dit wordt ook wel Situated Cognition genoemd (Lillard, 2007, p.31). Als leerlingen zodoende veel en graag lezen, worden zij beter in lezen, vergroten zij hun idioom en voelen ze zich competentier.

Tot slot, al het leren zou in een veilige leeromgeving moeten plaatsvinden, waar leerlingen in verbinding staan met elkaar en hetgeen geleerd wordt. Montessorischolen kenmerken zich door zo'n veilige en motiverende omgeving, waar de wil van om te leren van binnenuit gevoeld moet worden. Op montessorischolen is geen sprake van competitie, er wordt soms met- en soms zonder elkaar in rust gewerkt, in plaats van competitie te voelen, helpen montessorikinderen elkaar (Lillard, 2017, p. 191). Alle ondervraagde docenten herkennen dit in onze eigen school: het IVKO wordt als een veilige school ervaren, waar de relatie tussen zowel leerling en docent als bij leerlingen onderling goed is. Het is belangrijk om ook stil te staan bij alles wat er wel al goed gaat; de basis van een veilige leerplek is er immers zeer zeker op het IVKO. De grote uitdaging ligt in het blijven aanwakkeren van de wil om te leren, ook als het om leerwerk gaat waar wij als docenten niet voor de volle 100% achter staan. Achter het grotere doel: de leerlingen over het de eindstreep van het eindexamen helpen, kunnen wij – het IVKO-team – wel allemaal staan. Iedere tijd kent zijn eigen uitdagingen. Die van onze tijd kan als volgt worden geformuleerd: het is een kunst om als docent leerlingen klaar te stomen voor een veranderende maatschappij, waar juist veel verschillende vaardigheden als kritisch denken en -lezen zeer nodig zijn, én tegelijkertijd heel duidelijk toe te werken naar een examen waar kritisch denken juist niet gewenst is. Maar het is geen onmogelijke uitdaging, als wij als docenten ons bewust zijn van onze verschillende taken, hier goede afspraken over maken met elkaar en zorgen dat wij zelf de liefde voor taal én ons vak blijven uitdragen, kunnen wij onze leerlingen heel goed gidsen bij de overgang naar de volwassen denk- en leeswereld.

5.1 Praktische aanpak vorming taalbeleid

Hierboven zijn de belangrijkste pijlers van het te vormen taalbeleid besproken. Om tot een concreet beleid te komen wordt er een focusgroep met de bevraagde docenten gehouden en wordt er een aantal bovenbouw docenten bevraagd (member of check). Binnen deze leercirkel worden de stappen uit de methode opnieuw uitgevoerd:

1. **[performance]** Door de bevraagde docenten wordt aangegeven dat IVKO leerlingen over een zwakke leesvaardigheid beschikken. Daarnaast blijkt uit voorliggend onderzoek dat het leesonderwijs op het IVKO weinig montessori-elementen bevat. De ontwikkelvraag is: hoe bevorderen wij de leesvaardigheid op een eenduidige montessoriaanse wijze?
2. **[data verzamelen]** De taalcoördinator (ik) organiseert op de studiedag een focusgroep met de bevraagde docenten en de uitgenodigde bovenbouwdocenten. In deze focusgroep wordt besproken waar het te vormen bovenbouw taalbeleid aan zou moeten voldoen om leerlingen goed naar het eindexamen en de maatschappij te begeleiden. Dus meer concreet: hoe

creëren wij een leerlijn waarbij de nadruk ligt op intrinsieke motivatie, maar waar de leerling wél goed beslagen ten ijs komt op het eindexamen.

3. **[reflecteren]** Nu is vastgesteld wat de leerlingen op het IVKO nodig zouden moeten hebben om hun leesvaardigheid te vergroten en zo goede resultaten te halen op eindexamen, kan er worden nagedacht over de vorm waarin leesonderwijs in alle vakken aangeboden zou moeten worden. Tijdens de volgende bijeenkomst met de bevroegde docenten (13 juni) dienen de vijf pijlers van Van Steensel (2022) als raamwerk. Het doel is om een leerlijn te ontwikkelen waarbij er in eerste instantie sterk wordt ingezet op leesmotivatie (leerjaar 1 t/m leerjaar 2) gevolgd door meer aandacht voor het technische aspect van lezen.
4. **[conceptualiseren]** Naast dat de pijlers uit de theorie richting geven bij het opstellen van het taalbeleid, is ook de kennis van de bovenbouwdocenten uiteraard een belangrijke pijler. De vraag: wat moet de examenleerling kunnen om een eerlijke kans op het eindexamen te maken? Is hierbij leidend. Omdat ik zelf alleen in de onderbouw werk, en mijn collega's in veel gevallen extra scholing hebben gehad op dit gebied, beschouw ik deze input niet alleen als zeer waardevol, maar ook als essentieel. Na de bijeenkomst zal ik als taalcoördinator en montessoriambassadeur de input bundelen en samen met Els Lohman, expert op het gebied van taalbeleid verder werken aan het taalbeleid. Alle collega's zijn uitgenodigd voor deze sessie.
5. **[plannen maken]** Op grond van de conceptualisering en de professionaliseringssessie presenteer ik in schooljaar 2024/2025 een nieuwe leesleerlijn. Vervolgens is het zaak om de rest van de collega's te inspireren om deze leerlijn en de bijbehorende manier van werken te implementeren in de school. Hier zal ik als taalbeleidscoördinator en montessoriambassadeur het voortouw in nemen, zo heb ik tijdens de komende studiedagen tijd gereserveerd voor korte updates over het taalbeleid.

Door deze fasen opnieuw te doorlopen, wordt de eerder omschreven 'member of check' opnieuw uitgevoerd. Met deze groep mensen zal een taalsectie wordt gevormd waarmee we het taalbeleid steeds aanscherpen, uitvoeren en evalueren. Zoals eerder benoemd was de 'response rate' op de door mij uitgestuurde vragenlijst in eerste instantie laag, daarom zijn er in de volgende fase van het onderzoek meer docenten benaderd voor deze taalsectie. De eerste bijeenkomst van deze sectie zal plaatsvinden op een studiedag, zodat alle benaderde docenten aanwezig kunnen/zullen zijn. Zodoende genereren we steeds nieuwe data waarmee we weer verder komen. Mijn idee is dan ook het taalbeleid geen statisch stuk is, maar een document dat steeds wordt ontwikkeld. We leggen onze bevindingen steeds voor aan de schoolleiding, het is vervolgens aan hen om te bepalen welke plannen wel en niet haalbaar zijn in termen van financiën en bemensing. De eerstvolgende member of check vindt plaats op de studiedag van 13 juni 2024

Referenties

Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.

Bonset, H. (2015). Leesbevordering: een hopeloze zaak?

Birt L, Scott S, Cavers D, Campbell C, Walter F (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qual Health Res.* 2016 Nov;26(13):1802-1811. doi: 10.1177/1049732316654870. Epub 2016 Jul 10. PMID: 27340178.

Commissie Meijerink (2009). Referentiekader taal en rekenen. Enschede: SLO

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological inquiry*, 22(1), 17-22.

Dood, C. M. M., Gubbels, J. C. G., & Segers, P. C. J. (2020). PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen.

Dyslexie Centraal (2023, 10 januari) Leesmotivatie bevorderen bij zwakke lezers en/of spellers | Dyslexie Centraal

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226

Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.

Martens, Rob. *Leerlingen intrinsiek motiveren: waarom we allemaal willen leren*. Lannoo Meulenhoff-Belgium, 2022

Mol, S. (2010). To read or not to read. Leiden: Universiteit Leiden (academisch proefschrift).

Montessori, M. (1917/1965). *Spontaneous activity in education*. The advanced Montessori method (Simmonds, Trans) New York: Schocken.

Montessori, M., & Joosten, A. M. (1941). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Kinheim.

Montessori, M. (1946) *The 1946 London Lectures (Montessori series Book 17)*. Montessori – Pierson Publishing House. Kindle Edition.

Montessori, M. (1967a/1995) *The absorbent mind* (C. A. Clarmeont, Trans.). New York: Henry Holt.

Montessori, M. (1973). *From childhood to adolescence : including Erdkinder and the function of the university*. New York: Schocken Books.

PPON-onderzoek. 2007. Peilingsonderzoek van Cito.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). Leerstoflijnen lezen beschreven: uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool. Enschede: SLO.

Puper, H., Richters, J., & Schouten, E. (2013). *Beter lezen, beter leren: Vakteksten begrijpen in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. CPS Onderwijsontwikkeling

PO-raad. (2021). Onderwijsachtersanden. SLO. Geraadpleegd op 30 december 2023, van: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taalbeleid/en-advies>.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American journal of education*, 111(3), 341-371.

Van Mortel, K. (2012). Beter begrip door vloeiend lezen. *Wij leren*. Geraadpleegd op 30 december 2023, van: <https://wij-leren.nl/beter-begrip-vloeiend-lezen.php>.

Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. Opgehaald van <https://www.bvekennis.nl/wp-content/uploads/documents/17-0073.pdf>

Van Steensel, R. (2022). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp.147-163). Stichting Lezen.

Visser, J. (2023). *Is het voor een cijfer?*

Wetenschappelijk Bureau NMV (2001). *Het Montessorionderwijs in de 21 eeuw*.

Bijlage 1: concept Taalbeleid IVKO

‘Lezen is een vaardigheid waar je een leven op bouwt’

Marika Stellinga (NRC, 2023)

Inhoud

- [1. Aanleiding](#)
- [2. Leesmotivatie en leesplezier](#)
- [3. Leesplezier in de onderbouw van het IVKO](#)
- [4. De bredere context van het Nederlands leesonderwijs](#)
- [5. Diagnostisch toetsen op het IVKO](#)
- [6. Taal bij zaakvakken](#)
- [7. Visie op taalonderwijs](#)

1. Aanleiding

Onderzoek naar taalvaardigheid

Uit het driejaarlijkse PISA – onderzoek blijkt dat bijna alle EU-landen op het gebied van leesvaardigheid hoger scoren dan Nederland; we kunnen spreken van een zorgwekkende daling van het leesniveau van Nederlandse jongeren.

In 2012 was er nog maar voor 15% van de Nederlandse leerlingen een risico op laaggeletterdheid; nu is dat 33% (PISA, NRC, 8 december, 2023). Een verslechtering van de leesvaardigheid kan brede gevolgen voor de schoolloopbaan van jongeren hebben: het Nederlandse onderwijs is zeer talig, het

risico voor bredere achterstanden kan -en moet- worden ingeperkt door in te zetten op goed leesonderwijs.

Taalvaardigheid op het IVKO

In de praktijk merken wij op het IVKO dat leerlingen moeite hebben met het lezen van lange teksten, vooral bij de zaakvakken. Bij het eindexamen Nederlands, waar het met name gaat over de vaardigheid in het toepassen van leesstrategieën, presteren de IVKO leerlingen voldoende tot goed (invoegen resultaten nodig?). Maar wanneer het gaat om begripsvorming, zoals bij vakken als maatschappijleer, kunnen leerlingen vaak niet formuleren waar de tekst nu echt over gaat. Deze bevinding is in lijn met onderzoek dat werd gedaan naar aanleiding van de tegenvallende leesprestaties: leerlingen hebben moeite met verdiepend lezen; ofwel met het leggen van verbanden binnen een tekst alsook met het leggen van verbanden tussen een tekst en hun achtergrondkennis. Ook hebben ze moeite met het reflecteren op- en integreren en evalueren van wat ze lezen. (van den Broek, Helder, Espin, & van der Liende, 2021). Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid, het duiden van de onderliggende problemen blijft een uitdaging, maar in de praktijk zien we dat leesmotivatie een van de belangrijkste voorspellers is voor leesvaardigheid.

2. Leesmotivatie en leesplezier

De termen leesplezier en leesmotivatie worden afwisselend gebruikt in de (vak) literatuur over begrijpend lezen, maar in feite betekenen zij in de context van voorliggend beleidsstuk hetzelfde: een leerling leest omdat hij of zij het lezen zelf een leuke activiteit vindt, of omdat hij of zij nieuwsgierig is naar de inhoud van de tekst. In 2018 liet het PISA-onderzoek zien dat Nederlandse jongeren minder leesplezier ervaren dan hun leeftijdsgenoten uit andere landen. Minder leesplezier hangt samen met minder lezen, en minder lezen hangt weer samen met een lagere leesvaardigheid (Dood, Gubbels & Segers, 2020). In de praktijk zien wij dan ook dat leerlingen met meer leesmotivatie beter scoren op leesvaardigheid. Daarom zetten wij op het IVKO tijdens het vak Nederlands in op betekenisvolle en motiverende leeslessen. Bij de uitvoering van deze lessen gaan we uit van de montessoritheorie en -didactiek: we geloven dat leerlingen behoefte hebben aan *keuze* en dat de *intrinsieke motivatie van de leerling om te leren* fundamenteel is in het Montessorionderwijs. Bij het inrichten van de leeslessen hanteren wij vijf pijlers (van Van Steensel, 2022) die bijdragen aan het vergroten van de leesmotivatie: *autonomie, competentie, sociale verbondenheid, inzicht in beheersingsdoelen* en het *aanspreken van interesses*. In het volgende stuk zullen deze pijlers steeds terugkomen.

3. Leesplezier in de onderbouw

De taal- en dyslexie-ondersteuning kende de afgelopen jaren meerdere ontwikkelingen. Leerlingen met taalachterstanden volgden voorheen extra taallessen (met extra instructie); deze aanpak bleek de leerlingen echter niet te motiveren. Daarom hebben wij onderzocht op welke manier we de leesmotivatie van de leerlingen wél konden vergroten en zo is er sinds 2023 voor gekozen om het

ondersteuningsaanbod voor de onderbouw te integreren in de reguliere lessen Nederlands. Hier hadden wij de volgende redenen voor: allereerst gaven leerlingen aan dat zij het stigmatiserend vonden om na schooltijd in een aparte klas nog aan het werk te *moeten*. Ten tweede heeft de docent, omdat leerlingen nu altijd in de eigen klas blijven, meer en directer overzicht en inzicht in het leren van de leerling(en). Ten derde is er op deze manier de mogelijkheid om elkaar te helpen. Leerlingen die goed zijn in lezen kunnen hun klasgenoten helpen. En tot slot: wij vinden het van belang om alle leerlingen uit te dagen. Ook leerlingen met een hoog begrijpend leesniveau moeten zich optimaal kunnen ontwikkelen. Hieronder zal de werkwijze nader worden beschreven.

Omdat de taalbegeleiding nu in de klas plaatsvindt, heeft het schoolvak Nederlands één extra uur gekregen op de lessentabel, daarmee bedraagt het aantal uren Nederlands vier keer 40 minuten: 160 minuten in totaal. De docent Nederlands moet een duidelijk beeld van de het leesniveau van de leerlingen hebben: daarom nemen wij gedurende twee jaar vier keer een diagnostische leestoets af. Hieronder ziet u de toetskalender.

	A - leerlingen	B - leerlingen
Meetmoment 1 - september	DIA – teksttoets 0 - meting	x
Meetmoment 2 – mei	DIA – teksttoets vervolgmeting	x
Meetmoment 3 - september	x	DIA – teksttoets Vervolgmeting 2
Meetmoment 4 - mei	x	DIA – teksttoets slotmeting

Voorstel 1: doorgaan met meten in hogere leerjaren

Niveaubepaling

De diagnostische toets die wij gebruiken is de DIA-teksttoets en deze toets gaat uit van de landelijk vastgestelde leerlijnen. Deze staan verder beschreven in hoofdstuk 4. Door middel van de diagnostische toets heeft de docent zicht op het niveau van de leerling: de bijbehorende *beheersings- en ontwikkelingsdoelen* kunnen zodoende goed inzichtelijk gemaakt worden voor docent en leerling. Omdat de ontwikkeling van de leerling op deze manier parallel loopt aan de aangeboden stof, voelt de leerling zich tijdens de leeslessen *competent*. De leerling wordt op het juiste niveau uitgedaagd en heeft *succeservaringen*. Het is belangrijk om te benoemen dat we door deze werkwijze niet alleen leerlingen ‘op niveau’ krijgen, maar ook leerlingen met een bovengemiddeld niveau uitdagen.

Werkwijze in de lessen

Minimaal twee lesuren per week werken we bij het vak Nederlands aan het onderdeel begrijpend lezen. Er wordt vier weken lang rond één thema gewerkt. We activeren de leerlingen op verschillende manieren:

- 1) We laten de leerlingen in groepjes hardop voorlezen en het gelezene mondeling samenvatten.
- 2) Leerlingen denken mee over het thema en mogen zelf voorstellen doen.
- 3) Bij een thema worden verschillende teksten en verwerkingsopdrachten ingezet; er worden niet alleen veel teksten gelezen over een thema, ook worden er vlogs gemaakt, interviews afgenomen en posters gemaakt.

Leerlingen werken tijdens het lezen van teksten en bijbehorende verwerkingsvragen binnen een eigen niveaugroep. Hier maken wij dus gebruik van divergente differentiatie: het is niet de bedoeling dat alle leerlingen uiteindelijk op hetzelfde niveau komen. Leerlingen moeten zich vooral blijven ontwikkelen, ook als zij al heel goed kunnen lezen. Op andere momenten werken de leerlingen uit verschillende niveaus samen: zo kunnen leerlingen uit verschillende niveaugroepen heel goed samen aan een vlog werken; ze hebben immers allemaal met hetzelfde thema gewerkt. Wij moedigen als montessorischool actief de uitwisseling tussen verschillende niveaugroepen aan, hierdoor vergroten wij de *sociale verbondenheid*.

Omdat leerlingen inspraak hebben bij de keuze voor het te behandelen thema voelen leerlingen zich *autonoom* en *mede-eigenaar* en geven zij aan vaak geïnteresseerd te zijn in het thema. Het is belangrijk om te benoemen dat niet ieder thema aanvankelijk als interessant wordt ervaren door iedere leerling, maar door de aandacht die tijdens de lessen wordt besteed aan het thema groeit -gaandeweg en vaak ongemerkt- de interesse en daarmee de motivatie. In de lessen zorgen wij voor verdieping in het thema en faciliteren interactie door te praten over de tekst en ieders voorkennis en inzichten. Dat levert nieuwsgierigheid op bij medeleerlingen.

	Motivatievergroter	Hoe komt dit terug in ons leesonderwijs?
1	Aanspreken van de autonomie	Leerlingen ervaren keuze en de ruimte om zichzelf te verbinden met de tekst.

2	Bevorderen van gevoelens van competentie	Hiermee wordt het bevorderen van vertrouwen bij de leerlingen in de eigen leesvaardigheid bedoeld.
3	Stimuleren van sociale verbondenheid	Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.
4	Inzichtelijke beheersingsdoelen	Hierbij gaat het erom dat leerlingen een beheersingsdoel opstellen; ze willen graag een vaardigheid onder de knie krijgen.
5	Aanspreken van de interesse	Hiermee wordt het aansluiten bij de interesses van de leerlingen bedoeld, bijvoorbeeld met het onderwerp van de tekst.

4. De bredere context van het leesonderwijs

In het Nederlandse onderwijs wordt de vaardigheid *lezen* onderverdeeld in verschillen subcategorieën. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten (Puper, Richters & Schouten, p. 10, 2013). De categorie zakelijke teksten valt grofweg ook weer uiteen in technisch lezen en begrijpend lezen. Ons taalbeleid richt zich voornamelijk op de vaardigheid *begrijpend lezen*. Toch is het nuttig om vast te stellen of een leerling bij binnenkomst technisch leesvaardig is, omdat deze vaardigheid ten grondslag ligt aan *de vaardigheid* begrijpend lezen. Een tekst moet namelijk allereerst technisch worden verklankt, *begrijpend lezen* is het vermogen om de geschreven tekst daadwerkelijk te begrijpen. Is een leerling niet in staat om de tekst te verklanken, dan lijdt het begripstuk hieronder. Om de ontwikkeling van leerlingen te monitoren, werken we in het Nederlands taalonderwijs (sinds 2008) met de door de Commissie Meijerink ontwikkelde doorlopende leerlijnen. Deze leerlijnen werden ontwikkeld op initiatief van het Ministerie van OCW, omdat er in 2008 al zorgen bestonden over het taal- en rekenniveau van leerlingen in zowel het Nederlands primair als voortgezet onderwijs (Puper et al., 2013, p.1). Concreet staat in deze leerlijnen omschreven wat een leerling op welk moment zou moeten kunnen om te voldoen aan de leesnorm begrijpend lezen. Docenten moeten via de leerlijnen naar de referentieniveaus (1F, 2F, 3F, 4F) toewerken en curricula, met bijbehorende toetsen, worden hierop gebaseerd. Voor taal bestaan er vier niveaus:

1. Niveau 1F: minimaal te behalen niveau aan het einde van de basisschool – nb.: dit is dus het 'instapniveau' op het VO.

2. Niveau 2F: minimaal te behalen niveau aan het einde van het vmbo en het mbo (niveau 1, 2, 3). Dit niveau wordt beschouwd als het *algemeen maatschappelijk functioneel* niveau.
3. Niveau 3F: minimaal te behalen niveau aan het einde van havo en mbo niveau 4.
4. Niveau 4F: minimaal te behalen niveau aan het einde van het vwo.

a

5. Diagnostisch toetsen op het IVKO

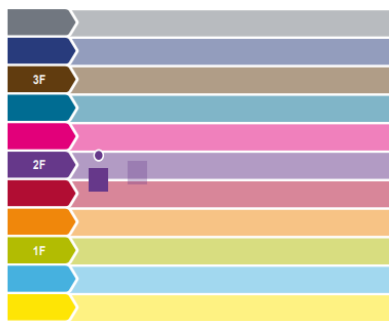
Zoals beschreven gebruiken wij voor de diagnostische toetsen op het IVKO de Diatekst toets. Niet alleen geeft deze toets het referentieniveau als toetsresultaat, maar ook het streefniveau per leerling wordt gegeven. Zo wordt inzichtelijk gemaakt waar een leerling staat en waar hij/zij heen moet. De afbeeldingen hieronder laten twee van zulke toetsuitslagen zien.

Diatekst

LAATSTE TOETS



ONTWIKKELING



datum	toetsniveau	leerjaar	versie	duur	route	TBN	ref. niveau	A-E	lezerstype	micro	meso	macro
13-09-'23	HAVO	Leerjaar 1	Nulmeting	0:48:55	0-1a-2a	1033	2F	A	-	B	A	D

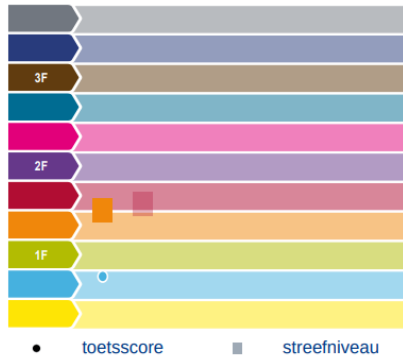
Het bovenstaande resultaat laat zien dat de leerling nu, bij de eerste meting, bovengemiddeld scoort en bij het hoogste percentiel behoort. Alle scores worden gebenchmarkt met het Nederlands gemiddelde. Deze leerling zal bij teksten op niveau 2F en iets daar boven gaan werken. Het is echter belangrijk om op te merken dat de leerling met de volgende score in dezelfde klas zit.

Diatekst

LAATSTE TOETS



ONTWIKKELING



datum	toetsniveau	leerjaar	versie	duur	route	TBN	ref. niveau	A-E	lezerstype	micro	meso	macro
13-09-23	VMBO-TLMAVO	Leerjaar 1	Nulmeting	1:07:26	0-1a-2a	759	naar 1F	E	vermijdende lezer	E	D	E

Deze leerling scoort ver onder de streefscore en komt het IVKO met een grote leesachterstand binnen. Voor deze leerling is dus een ander tekstaanbod nodig dan voor de vorige leerling.

6. Taal bij zaakvakken

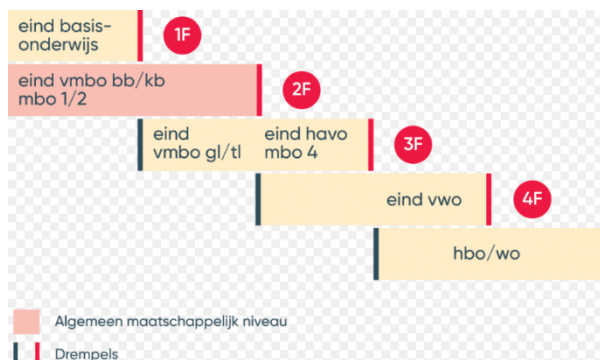
- Implementatie van Actief lezen
- Taalgericht vakonderwijs: moeilijk termen vooraf bespreken
- Leren verbinden met een tekst: een tekst is niet iets abstracts. Hoe meer eigenaarschap hoe beter.

7. Visie op leesonderwijs

De diagnostische toetsen zijn een groot hulpmiddel bij het monitoren en vaststellen van het leesniveau van elke individuele leerling. Op deze manier kunnen er individuele streefdoelen worden vastgesteld. Maar het behalen van het streefdoel mag geen doel op zich zijn. Het vergroten van de intrinsieke motivatie op leesgebied in taal moet altijd voorop staan. Immers, iedere leerling ontwikkelt zich in een eigen tempo. Als eenmaal plezier in het lezen ontstaat, kan er vanuit gegaan worden dat dit een zelfversterkend proces ontstaat. **Nog niet af.**

- We lossen structurele taalproblemen die leerlingen ervaren gestructureerd op.
- We geven leerlingen de talige handvatten om mee te doen in het onderwijs en in de

(latere) maatschappij.



Figuur 1: referentieniveaus

Literatuur

Commissie Meijerink (2009). Referentiekader taal en rekenen. Enschede: SLO.

Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. C. J. (2020). PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland. Universiteit Leiden.

Van Steensel, R. (2022). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Eds.), De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen (pp.147-163). Stichting Lezen.

Bijlage 2: afgenomen vragenlijsten

Vragenlijst collega's IVKO

1 Aanspreken van de autonomie

1.1 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap om vorm te geven aan hun eigen leren?

Antwoord: Vergeleken met regulier onderwijs wel iets meer dan normaal, maar over het algemeen moeten ze toch het programma zoals dat van ze gevraagd wordt doorlopen.

1.2 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap om vorm te geven aan hun eigen leren bij het vak dat jij geeft?

Antwoord: Wat betreft planning kunnen ze vaak een eigen tempo kiezen. In ieder geval bij een deel van de opdrachten. Ook zit er af en toe een keuze-opdracht tussen, zodat leerlingen kunnen kiezen welke vorm hen meer aanspreekt. De leerdoelen zijn echter voor alle leerlingen hetzelfde.

1.3 Is er volgens jou nog winst te behalen op dit gebied?

Antwoord: Ja en nee, als we een vorm vinden waarbij leerlingen meer vorm kunnen geven aan hun leerdoelen dan zou daar winst te behalen zijn. Over het algemeen zijn de leerlingen vaak niet in staat om zelf vormen te verzinnen waarmee zij hun behaalde leerdoelen kunnen aantonen. Dus dat zou dan uiteindelijk toch een vorm moeten krijgen in verschillende keuze-opdrachten. Het is echter heel ingewikkeld om die dan weer in een programma vorm te geven waarbij de het beoordelen en begeleiden binnen het tijdspad past. Daarnaast moeten we waken dat onderwijs niet een volledig geïndividualiseerde vorm krijgt en juist het gezamenlijk leren vervangen wordt door een soort LOI-cursus.

1.4 En zo ja, heb je hier ideeën over?

Antwoord: Het helder in kaart brengen van de leerdoelen en het ontwikkelen van een complexe, rijke voorbereide leeromgeving zou een startpunt kunnen zijn.

2 Bevorderen van gevoelens van competentie

2.1 Stimuleren wij volgens jou actief het vertrouwen van de leerling in de eigen leesvaardigheid?

Antwoord: Niet echt, de taalontwikkeling van de leerling is de afgelopen jaren sterk veranderd in de richting van een soort pidgin-taal waarbij Engels en Nederlands steeds sterker door elkaar lopen. De woordenschat van de gemiddelde leerling lijkt doorspekt te zijn met Engelse woorden, waardoor hun idioom voor het lezen van zakelijke teksten vaak ontoereikend is.

2.2 Zo ja, hoe?

Antwoord:

2.3 En, wat zouden wij nog meer of beter kunnen doen?

Antwoord: Ik denk dat het ontwikkelen van een verbeterd woordschat onderwijs een middel zou kunnen zijn om het idioom van leerlingen toereikender te maken.

3 Stimuleren van sociale verbondenheid

3.1 Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.

Antwoord: Wat is de vraag precies? Leerlingen lijken de laatste drie/vier jaar steeds meer op zoek te zijn naar de sociale verbondenheid met hun medeleerlingen. Wanneer de leerlingen taken moeten

verrichten die moeilijk zijn/als een drempel ervaren worden, dan zoeken ze snel naar sociale verbondenheid op het gebied van comfort.

3.2 Kun je een voorbeeld geven van hoe dit naar voren komt op het IVKO?

Antwoord: Leerlingen zijn heel gezellig met elkaar bezig, maar ze zoeken vaak naar een interactie die relatief weinig met de les te maken heeft, tenzij de les eenvoudig is.

3.3 En specifiek binnen jouw lessen?

Antwoord: Bijvoorbeeld tijdens debatten en betogen voelen leerlingen zich vaak uitgenodigd om het met elkaar over het onderwerp van de les te hebben.

4 Aanspreken van beheersingsdoelen

4.1 Maak jij de beheersingsdoelen voor jouw vak inzichtelijk?

Antwoord: De beheersingsdoelen zoals ze door SLO omschreven worden voor het vak Nederlands zijn niet heel concreet omschreven. Dit maakt het lastig om deze beheersingsdoelen concreet per les aan te geven.

4.2 En zo ja, in welke mate maak jij de beheersingsdoelen van jouw vak inzichtelijk voor de leerlingen?

Antwoord: Vaak worden de beheersingsdoelen vooral in de vorm van eindproducten aangegeven. De vorm van deze eindproducten en de niveau-eisen staan dan in de opdracht beschreven.

4.3 En zo ja, welke reden heb je om dit te doen?

Antwoord: Vanwege 4.1

5 Aanspreken van de interesse

5.1 Stem je jouw lesinhoud af op de interesses van de leerlingen?

Antwoord: Deels, ik probeer leerlingen ook bloot te stellen aan dingen waarvan ik denk dat ze kennis zouden moeten nemen. Ik probeer in de opdrachten wel regelmatig creatieve opdrachten als eindproduct te laten maken. Inhoudelijk gezien zijn leerlingen namelijk vaak voornamelijk gericht op social media.

5.2 En hoe zorg je dat jouw leerlingen betrokken zijn bij de les(inhoud)?

Antwoord: Ik probeer ze mee te nemen naar een wereld die ze niet kennen, maar die wel relevant zou kunnen zijn in hun volwassen leven.

En tot slot:

Als er geen toetsen bestonden, hoe zou je de leerlingen dan motiveren?

Dan zou ik ze producten laten maken die ze zelf interessant vinden, maar dan wel met hoge eisen op het gebied van Nederlandse taalbeheersing en andere aan het vak gerelateerde vaardigheden. Op

basis van deze vragen denk ik dat we best een vernieuwingsslag zouden kunnen slaan, want we zijn eigenlijk alweer best een beetje verouderd bezig.

Vragenlijst collega's IVKO

1 Aanspreken van de autonomie

1.1 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren?

Antwoord:

Dat is per vak verschillend, denk ik. Bij de kunstvakken, waarvan er veel zijn op het IVKO, hebben de leerling veel keuze vrijheid en worden ze volop gestimuleerd om zelf initiatieven te ontplooien, maar in algemene zin denk ik dat zowel de keuze als de zeggenschap van leerlingen beperkt zijn op het IVKO:

1. De vakken staan vast voor iedereen tot en met het derde jaar.
2. Een veertig minutenrooster bepaalt wanneer leerlingen moeten werken aan een vak.
3. Bij de leervakken zitten de leerlingen het grootste deel van de tijd op een stoel achter een tafeltje.
4. De lesstof van elk vak staat vast en weekplanners bepalen het tempo waarin die lesstof verwerkt moet worden.
5. Elk vak rond de verwerking van de lesstof af met een toets en of een P.O. Bij een P.O. heeft een leerling vaak meer keuzevrijheid en p het IVKO worden er relatief veel P.O.'s gegeven.

1.2 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren bij het vak dat jij geeft?

Bijna niets en veel tegelijk. Enerzijds staat er een bepaald programma vast, dat we grotendeels samen, als groep, doorlopen. Anderzijds is dat programma heel beperkt waardoor er veel ruimte ontstaat voor improvisatie, waar de leerlingen veel invloed op kunnen hebben. Bovendien is het "vaste programma" zo ingericht dat het rekening houdt met de verschillende (leer)behoeftes van leerlingen. Dat programma bestaat enkel en alleen uit eigen materiaal, waar ik naar hartenlust mee kan jongleren zodat noch ik noch de leerlingen druk ervaren van het dwingende tempo van de lesmethodes van de grote uitgeverijen.

Antwoord:

1.3 Is er volgens jou nog winst te behalen op dit gebied?

Ja

Antwoord:

1.3 En zo ja, heb je hier ideeën over?

- 40 minuten rooster moet de schop op. (gecondenseerde en minder instructies en meer “flow tijd” voor leerlingen om te werken olv coaches/mentoren)
- weekplanners afschaffen, maar goede studiewijzers maken en leerlingen (met coaches/mentoren) zelf werk laten inplannen
- en zo kan ik nog veel meer dingen noemen

2 Bevorderen van gevoelens van competentie

2.3 Stimuleren wij volgens jou actief het vertrouwen van de leerling in de eigen leesvaardigheid?

Antwoord:

Dat weet ik niet Barbara, ik weet dat de sectie Nederlands verschillende initiatieven onderneemt om de leesvaardigheid bij leerlingen te vergroten, maar of die initiatieven het vertrouwen van leerlingen in hun leesvaardigheid bevorderen weet ik niet. In het recente verleden (2022-23) was er nog spraken van speciale taalklasjes, gemaakt op basis van screenings, die door lln. ervaren werden als straf en die inhoudelijk niet zo lekker in elkaar zaten.

2.4 Zo ja, hoe?

Antwoord:

2.5 En, wat zouden wij nog meer of beter kunnen doen?

De ivko-uurtjes lezen van dit jaar lijken me beter en volgens mij gebeurt er bij de sectie NL ook meer om het leesplezier te vergroten

Antwoord:

3 Stimuleren van sociale verbondenheid

3.3 Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.

Antwoord:

3.4 Kun je een voorbeeld geven van hoe dit naar voren komt op het IVKO?

De betrokkenheid van leerlingen tijdens opendagen en intakes

Antwoord:

3.5 En specifiek binnen jouw lessen?

de lesactiviteiten leggen de nadruk op samen

Antwoord:

4 Aanspreken van beheersingsdoelen

4.3 Maak jij de beheersingsdoelen voor jouw vak inzichtelijk?

Antwoord:

studiewijzer en rubrics bij opdrachten die beoordeeld worden

4.4 En zo ja, in welke mate maak jij de beheersingsdoelen van jouw vak inzichtelijk voor de leerlingen?

Antwoord:

4.5 En zo ja, welke reden heb je om dit te doen?

Antwoord:

5 Aanspreken van de interesse

5.3 Stem je jouw lesinhoud af op de interesses van de leerlingen?

Antwoord:

Ja, ik heb het materiaal zelf gemaakt. Inhoudelijk zorg ik ervoor dat ze dingen leren die ze kunnen gebruiken en bij de keuze van lesactiviteiten hou ik rekening met hun behoeftes en krijgen ze veel (bewegings)vrijheid.

5.4 En hoe ze zorg je dat jouw leerlingen betrokken zijn bij de les(inhoud)?

Antwoord:

Ik zorg voor een ongedwongen sfeer en probeer van elke les een feestje te maken. Ik geef veel positieve energie. Leerlingen ervaren veel (bewegings)vrijheid en waarderen dat rekening hou met hun behoeftes en ze invloed geef op het verloop of de inhoud van de les.

En tot slot:

Als er geen toetsen bestonden, hoe zou je de leerlingen dan motiveren?

Ik probeer vooral formatief te toetsen. Leerlingen maken regelmatig opdrachten en toetsjes in een schriftje dat op school blijft. Ze kijken die opdrachten/toetsjes ook zelf na en evalueren hun fouten. Voor dat schriftje als geheel (fouten maken, verbeteren en benoemen) krijgen de leerlingen een procescijfer. Wanneer ik wél een “echte” toets geef is deze meestal mondeling en altijd herkansbaar. (verbeterbaar want ook een 7 mag verbeterd worden als je een leerling dat wil).

Helaas zijn leerlingen zo geconditioneerd dat ze alleen voor een cijfer werken. Afschaffen daarvan zou ik toejuichen, maar dat vraagt om veel meer aanpassingen van ons onderwijs.

Vragenlijst collega's IVKO

Maaïke de Witte

1 Aanspreken van de autonomie

1.1 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren?

Antwoord: IVKO leerlingen kunnen vooral bepalen hóe ze de stof leren en hebben minder keuze in wát ze kunnen leren.

1.2 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren bij het vak dat jij geeft?

Antwoord: Zie bovenstaande opmerking. Bij geschiedenis kunnen leerlingen de stof op verschillende manier tot zich nemen, en hier bied ik al docent ook de ruimte voor.

1.3 Is er volgens jou nog winst te behalen op dit gebied?

Antwoord: er kan zeker meer gedifferentieerd worden tijdens de les

1.4 En zo ja, heb je hier ideeën over?

Antwoord: Er kan tijdens de les verschillende werkvormen gebruikt worden, of leerlingen kunnen ingedeeld worden op het juiste niveau (en daarin op een andere manier de stof aangeboden krijgen).

2 Bevorderen van gevoelens van competentie

2.1 Stimuleren wij volgens jou actief het vertrouwen van de leerling in de eigen leesvaardigheid?

Antwoord: Niet actief. Je hoort vaak de opmerking: 'de leerlingen kunnen toch niet goed lezen'. Dat is niet bevorderend. Daarnaast wordt er vaak door de docenten vanuit gegaan dat de leerlingen goed lezen (en dus de inhoud begrijpen), terwijl dat niet altijd zo is. Soms blijven de leerlingen haken op de leesvaardigheid, maar zien de docenten dat als iets wat inhoudelijk niet goed begrepen wordt.

2.2 Zo ja, hoe?

Antwoord:

2.3 En, wat zouden wij nog meer of beter kunnen doen?

Antwoord: Veel tekstbegrip tijdens de lessen. Bepaalde woorden uitleggen die veel voorkomen. Eerst bespreken wat er nu precies staat, dan pas inhoudelijke toelichting geven. Bij geschiedenis zou ook gewerkt kunnen worden met begrippen posters, conceptmaps.

3 Stimuleren van sociale verbondenheid

3.1 Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.

Antwoord:

3.2 Kun je een voorbeeld geven van hoe dit naar voren komt op het IVKO?

Antwoord: IVKO is een hechte school waarbij veel gaat vanuit de relatie (tussen leerlingen en docenten). Dat betekent ook er een sterke sociale cohesie is.

3.3 En specifiek binnen jouw lessen?

Antwoord:

4 Aanspreken van beheersingsdoelen

4.1 Maak jij de beheersingsdoelen voor jouw vak inzichtelijk?

Antwoord: Ja

4.2 En zo ja, in welke mate maak jij de beheersingsdoelen van jouw vak inzichtelijk voor de leerlingen?

Antwoord: Aan het begin van de les en aan het einde van de les, tijdens het bespreken van de toetsen en in de week en studieplanners.

4.3 En zo ja, welke reden heb je om dit te doen?

Antwoord: Wanneer het inzichtelijk is voor de leerlingen wat ze moeten beheersen, kunnen ze ook een duidelijke leerlijn voor zichzelf (en samen met mij) uittekenen. Er kan ook helder gereflecteerd worden op het niveau.

5 Aanspreken van de interesse

5.1 Stem je jouw lesinhoud af op de interesses van de leerlingen?

Antwoord: Ja

5.2 En hoe ze zorg je dat jouw leerlingen betrokken zijn bij de les(inhoud)?

Antwoord: Door het bovenstaande. Bij geschiedenis kun je vaak 'gemakkelijk' de actualiteit erbij halen. Ik werk ook met leuke werkvormen of inlevingsopdrachten.

En tot slot:

Als er geen toetsen bestonden, hoe zou je de leerlingen dan motiveren?
Veel naar buiten nemen en dingen bekijken en zien!

Vragenlijst collega's IVKO

1 Aanspreken van de autonomie

1.1 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren?

Omdat we zijn gebonden aan een landelijk curriculum kunnen we niet te veel variëren in de lesstof. Wel mogen leerlingen soms kiezen hoe ze de stof verwerken of wat ze op welk moment doen.

1.2 In welke mate hebben de leerlingen op het IVKO volgens jou keuze of zeggenschap bij het vormgeven van hun eigen leren bij het vak dat jij geeft?

Minder dan we soms zouden willen, maar er de leerstof kan soms creatief worden verwerkt bij mijn vak.

1.3 Is er volgens jou nog winst te behalen op dit gebied?

Leerlingen zouden vaker moeten mogen kiezen hoe zij de stof verwerken.

1.4 En zo ja, heb je hier ideeën over?

Eigenlijk niet.

2 Bevorderen van gevoelens van competentie

2.1 Stimuleren wij volgens jou actief het vertrouwen van de leerling in de eigen leesvaardigheid?

We zijn er in de onderbouw nu actief mee bezig, door begrijpend lezen op een thematische manier aan te vliegen. Dit maakt de leerlingen enthousiaster voor het lezen.

2.2 Zo ja, hoe?

Zie antwoord hierboven.

2.3 En, wat zouden wij nog meer of beter kunnen doen?

Leesplezier in de onderbouw centraal stellen.

3 Stimuleren van sociale verbondenheid

3.1 Hierbij gaat het erom dat leerlingen het gevoel hebben dat hun handelen gewaardeerd wordt door mensen in hun omgeving die voor hen belangrijk zijn.

3.2 Kun je een voorbeeld geven van hoe dit naar voren komt op het IVKO?

Op het IVKO is dit zeker aan de orde. Leerlingen helpen elkaar.

3.3 En specifiek binnen jouw lessen?

Ik organiseer veel opdrachten waarbij leerlingen samenwerken.

4 Aanspreken van beheersingsdoelen

4.1 Maak jij de beheersingsdoelen voor jouw vak inzichtelijk?

Dit kan beter.

4.2 En zo ja, in welke mate maak jij de beheersingsdoelen van jouw vak inzichtelijk voor de leerlingen?

4.3 En zo ja, welke reden heb je om dit te doen?

Dan zouden leerlingen zelfstandiger aan het werk kunnen.

5 Aanspreken van de interesse

5.1 Stem je jouw lesinhoud af op de interesses van de leerlingen?

Door thematisch met tekstbegrip te oefenen worden leerlingen enthousiaster.

5.2 En hoe ze zorg je dat jouw leerlingen betrokken zijn bij de les(inhoud)?

We kiezen samen de thema's uit.

En tot slot:

Als er geen toetsen bestonden, hoe zou je de leerlingen dan motiveren?

Laten zien dat ze vooruitgang boeken en laten ervaren dat het leuk is om te leren van teksten.