

## De ontwikkeling van een montessori-leerlandschap - deel 3

Hans Jansen

*'Allowing students to take responsibility for their educational decisions may be a difficult step for educators to take because many educators feel that students either cannot or will not take responsibility for themselves and that without supervision there will be chaos.'*  
(Gitlin & Peck, 2005, p. 87).

### Een (montessori-)student in een (traditionele) opleiding

Bij de huidige discussie over zelfgestuurd leren, de eigen verantwoordelijk voor het leren, de 'body of knowledge' die studenten zich eigen moeten maken, de controverse tussen 'beroep' en 'vak' e.d. ligt de focus op 'vrijheid'. Hoeveelheid 'vrijheid' kan of moet een student krijgen om zijn leef- en werkkwaliteiten<sup>1</sup> te ontwikkelen? Hoe ziet het '*... continuum between student-centered classrooms and teacher-centered classrooms ...*' eruit (Gitlin & Peck, 2005, p. 53)? En '*... how much control professor and students should have ...*' (of is er sprake van een '*collaborative community of learners*') (ibid)? Er zijn studenten die optimaal leren en ontwikkelen bij veel vrijheid, veel keuzemogelijkheden en veel zelfstandigheid en er zijn studenten die optimaal functioneren binnen sterk gestructureerde opleidingen, waarbij veel door de opleiding en/of de leraren bepaald wordt. Er zijn studenten die willen starten binnen een 'beschermd omgeving' met veel voorbeelden en aanwijzingen en zo hun vrijheid en zelfstandigheid willen ontwikkelen. Studenten hebben verschillende leerstijlen en de mate van 'vrijheid' die ze krijgen is feitelijk geen issue. Vrijheid komt voort uit de antropologie<sup>ii</sup> van de opleiding en is een grondrecht. Daarbinnen wordt 'bepaald' - in samenhang met andere belangrijke waarden en met het studentbeeld en de opleidingsfilosofie van de opleiding - op hoeveel 'vrijheid' een student recht heeft. Studenten moeten aan de voordeur van de opleiding weten welk vrijheidsbeginsel een opleiding aanhangt. Studenten kunnen dan bekijken of de opleiding past bij hun persoonlijke antropologie en of ze al dan niet voor de betreffende opleiding kiezen.

Een belangrijker issue binnen opleiding moet de inspiratie en de bezieling van de docenten moeten zijn. De mate waarin zij in staat zijn om deze inspiratie en bezieling met studenten te delen is bepalend voor de uitwisseling van energie en kennis (en soms zelfs wijsheid in plaats van data en informatie). We zien bij veel opleidingen dat studenten niet meer geïnteresseerd zijn in het verhaal van de leraren. Het studieaanbod spreekt niet aan (terwijl er natuurlijk vele docenten zijn die een goed verhaal hebben en studenten weten te boeien - Bruel & Colsen, 1998). De opleiding telt voor studenten vaak alleen mee om andere studenten tegen te komen en om zo snel mogelijk met zo weinig mogelijk inspanning het getuigschrift van de opleiding te behalen. De studenten klagen over de opleiding als ze onder elkaar zijn. Het grootste protest dat studenten op dit moment in hun opleidingstijd laten zien is een ongeïnteresseerde houding met weinig initiatief en een calculerend opereren (net voldoende punten halen, weinig inspanning leveren, doen wat de leraren van je verwachten, frauderen, zo weinig mogelijk aanwezig zijn en weinig participeren). Het 'echte vak' leren studenten wel als ze aan het werk gaan.

De keuze van studenten voor zelfgestuurd leren (Self-Directed Learning) is niet voor iedereen onmiddellijk positief, alhoewel sommige studenten zelfgestuurd leren verwarren met zelfstandig werken, zelfstudie en vrije keuzen (drie werkwijzen die vrije leervarianten vormen binnen Teacher-Directed Learning en fundamenteel onvergelijkbaar zijn met zelfgestuurd leren). Er bestaan overigens volgens Areglado, Bradley en Lane (1996) nogal wat 'mythes' over zelfgestuurd leren, zoals: (1) Met zelfgestuurd leren wordt de opleiding aan de studenten overgedragen, (2) Zelfgestuurd leren is een filosofie die de nadruk legt op persoonlijke verantwoordelijkheid voor het leren. Deze woorden klinken goed, maar deze situatie kan nooit bereikt worden, (3) Met zelfgestuurd leren worden instituuetsregels overtreden en studenten mogen doen wat ze willen, (4) Zelfgestuurd leren is commercieel, voorverpakt leren waarbij contracten met studenten afgesloten worden en waarbij ze het leren op hun eigen snelheid uitvoeren, (5) Zelfgestuurd leren is voor meer begaafde studenten met een hoog IQ en voor studenten uit gezinnen met een modaal en een hoog inkomen, (6) Opleiders kunnen bij zelfgestuurd leren nooit meer met grote groepen werken, (7) Studenten laten kiezen wat ze willen leren en hoe ze willen leren - zoals bij zelfgestuurd leren gebeurt - zal het sequentiële (cursorische) leren en de systematische stappen van het onderwijzen, die essentieel zijn voor het

onderwijsleerproces, aantasten, (8) Studenten moeten bij zelfgestuurd leren zelf leerdoelen formuleren en de meeste studenten zijn niet in staat om dat (goed) te doen *en* (9) Zelfgestuurd leren is een modegril.

### **De antropologie**

Omdat een montessori-lerkracht een manier van 'zijn' inhoudt en niet een manier van 'doen' (een montessori-leerkracht doet niet 's morgens om 9 uur zijn jas van montessorileid(st)er aan en om drie weer uit, waarna hij een andere persoon is), heeft de montessori-opleiding van het Instituut Theo Thijssen besloten te werken volgens de principes van Levend Leren. Voor deze werkwijze is, samen met het lectoraat 'Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -didactiek' van de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht, een leerlandschap ontwikkeld (dat in de eerste twee afleveringen van dit artikel beschreven is). In het werkboek van het leerlandschap (dat op dit moment uit drie delen bestaat en dat na de zomervakantie van 2006 in een 'definitieve' versie uitgebracht wordt) wordt duidelijk de antropologie van de montessori-opleiding (de verhouding vrijheid - passie) beschreven. De student vergelijkt met de studenten van zijn leerteam steeds weer zijn persoonlijke antropologie met de antropologie van de montessori-opleiding en ziet daarbij dat eerst de montessori-opvoeding centraal staat en dat daaruit het montessori-onderwijs - als vanzelfsprekend - voortvloeit. Ook vergelijkt student zijn persoonlijke antropologie met de antropologie van het werkveld (waarbij de stagescholen hun antropologie vaak in hun missie en visie hebben opgenomen).

### **Permanent onderzoek**

Om een balans te vinden tussen de antropologie van de opleiding, de antropologie van het werkveld en zijn persoonlijke antropologie verricht de student voortdurend - met zijn leerteam - kritisch onderzoek binnen de montessori-continenten (de theorie), de montessori-praktijk (de stageschool), het montessori-materiaal (de middelen) en zijn persoonlijke professionele ontwikkeling. Voor dit onderzoek lezen studenten relevante literatuur, gaan ze in gesprek met belangrijke personen, experimenteren ze in de praktijkschool, ontwikkelen ze materiaal, integreren ze esthetische en ethische perspectieven binnen het dagelijkse leren, stellen ze digital stories samen, schrijven ze onderzoeksverslagen, reflectie essays en papers en zijn ze voortdurend met hun medestudenten en coaches aan het leren door te leven, voor het leven en voor hun (toekomstige) werk. Irene van Rossum (student) vat deze werkwijze als volgt samen:

Ik vind het werken met continenten erg prettig. We hebben voor ieder jaar twee continenten binnen het montessorionderwijs, die we verder uitdiepen. Zoals het 'Maria Montessori continent', het 'continent montessori-materiaal', het 'kosmisch continent', Het 'continent partners' enz. We mogen helemaal zelf kiezen wanneer we welk continent doen. Op deze manier kun je ervoor kiezen informatie op te zoeken die voor jou op een bepaald moment relevant is.

En Leonie den Dekker (student) geeft aan dat via Levend Leren leren 'op maat' en 'op tijd' mogelijk is.

Ik vind het erg prettig leren in het nieuwe montessori-leerlandschap (hoewel ik geen ervaring heb met een ander). Dat komt voornamelijk omdat je een heleboel keuzevrijheid hebt. Binnen de richtlijnen die omschreven staan, heb je de keuze een onderwerp (een continent) te kiezen dat je op dat moment het meest boeit of dat het meest aansluit bij het moment van je studie of stage. Je creëert daardoor ook een grote mate van verantwoordelijkheid en reflectie. Jammer alleen dat er zo weinig deeltijdstudenten deze variant volgen. Het is namelijk zo de moeite waard.

### **De omslag**

Het werken met een leerlandschap volgens de principes van Levend Leren was niet gemakkelijk. Studenten en docenten hebben jaren lang onderwijs 'geleden' en komen uit en cultuur waarbij 'frontaal onderwijs' binnen het HBO de gewoonste zaak was. Ook al bood de montessori-opleiding genoeg mogelijkheid tot andere werkvormen, vaak was er sprake van 'top-down' onderwijs. Bovendien lezen zowel studenten als docenten vaak in de krant dat dat 'nieuwe leren' niet geweldig is,

dat (aanstaande) leraren te weinig leren en wordt ook het 'leerhuis' afgebroken. Geloven in Levend Leren valt dan niet mee. Marion Reulen, docent van de montesori-opleiding schrijft hierover:

De onzekerheid bij de opleider is groter, ten onrechte denk ik, omdat iedereen weet dat het feit dat jij je als opleider inspant, geen enkele garantie geeft voor de kwaliteit van het leren van de student. Je bent als opleider wel een inspiratiebron en je bent vooral voorwaarden scheppend bezig. Vanuit je expertise breng je de liefde voor het beroep over. De student wordt serieus genomen en laat onverwachte kanten zien en moet die ook laten zien. De student kan zich minder schuilhouden.

Bovendien is het werken met een leerlandschap nog volop in ontwikkeling. Docenten en studenten doen - op dit moment - onderzoek naar de 'knelpunten' binnen het leerlandschap. Eva Bosman (student) relativeert de aanwezigheid van deze knelpunten:

Het montessori-leerlandschap geeft je de mogelijkheid om op je eigen manier, tempo, visie een beeld te creëren. Je hebt uiteraard een deadline, maar je krijgt maar liefst een half jaar om je te richten op een bepaald continent waar je in gaat verdiepen. Je wordt hierbij begeleid door een coach, die je op elk moment van de dag onduidelijkheden over het leerlandschap kunt vragen. Dit alles vind ik prettig, omdat je op deze manier kennis maakt met de manier van onderwijzen die later zelf zult toepassen. *'Leer mij het zelf doen'*.

Het is een op gang komend leerlandschap, waar nog een aantal knelpunten in zitten. Maar goed, waar vind je dat niet?

Anneke Tolsma, een student die betrokken is geweest bij de ontwikkeling van het leerlandschap (zie aflevering 1), vertelt uitgebreid over haar persoonlijke en professionele ontwikkeling tijdens het ontwerp, implementatie- en uitvoeringsproces.

Helaas heb ik zelf maar een jaar deel mogen nemen aan het nieuwe curriculum van de montesori-opleiding van het Instituut Theo Thijssen. Wel heb ik het voorrecht gehad om aanwezig te zijn bij alle voorbereidingen, mee te denken en besluiten te nemen.

Het jaar dat ik zelf deelnam aan de vernieuwde opleiding had ik in het begin het idee dat ik niet aan het leren was. Pas echt aan het einde realiseerde ik me dat ik veel meer had geleerd dan dat ik zou leren op de oude manier. Je werkt in heterogene leerteams wat toch een stok achter de deur geeft: je werkt niet alleen voor jezelf. De oudere jaars studenten hebben al enige kennis tot hun beschikking en de eerste jaars studenten hebben het volle enthousiasme. Toch kies je de leervragen voor jezelf, waardoor het echt onderwijs op maat wordt. Via workshops en coachgesprekken (individueel en met de groep) krijg je het lesaanbod dat je nodig hebt precies op het juiste moment. Ik ben boeken gaan lezen, die ik normaal nooit zou pakken. Zo ben ik laatst aan *'De Methode'* begonnen en heb in het engels *'To educate the human potential'* gelezen. Deze boeken hebben mij weer anders leren kijken naar opvoeding en het leven op zich. Zo heb ik niet alleen op educatief niveau bijgeleerd, maar ook mijn eigen persoon heeft bijgeleerd. Tenslotte moet je als leerkracht jezelf steeds leren kennen en bijstellen om je onderwijs en de (reacties van) leerlingen goed te begrijpen.

Het samenstellen van het nieuwe curriculum was misschien nog wel de grootste eye-opener voor mij. Hier heb ik ervaren hoe het is om in een team als complete gelijken meegenomen te worden naar een nieuwe opzet waar iedereen goed over nagedacht heeft. Dat mijn stem net zoveel betekende als die van mijn docenten of de lector betekende veel voor mij. Hierdoor kun je ook meer zeggen en durf je die gekke ideeën op tafel te gooien. En dan realiseer je dat het toch nog wel lastig is om alles zo neer te zetten, dat het voor iedereen begrijpelijk en vatbaar is, zonder de spirituele betekenissen te verliezen.

Hetgeen wat mij het meeste opviel nadat we van start waren gegaan, is dat de eerste jaars' werkstukken beter waren dan die van het derde jaar. Dit was voor mij de doorslag dat deze manier van onderwijs veel beter is voor je leerproces en jezelf als mens.

Het leren en werken binnen het montesori-leerlandschap gebeurt, net als op een montessorischool in heterogene groepen. Lienke Tijmstra (student) reflecteert op deze werkwijze.

In het nieuwe leerlandschap van montessori werk je samen met oudere en jongere jaars studenten. Door deze diversiteit binnen het leerteam, leer je veel van elkaar. Iedereen heeft wel ervaringen op of buiten zijn stage gehad waarvan de ander kan leren. Door de grote vrijheid van het onderzoek, is er veel ruimte om binnen het geheel door jou gekozen onderwerp zo diep te gaan als je maar wilt.

De ontwikkeling en implementatie van het montessori-leerlandschap is voor studenten en docenten een zware klus geweest. Een traject van vallen en opstaan: hectisch, maar vaak ook met ontroerende resultaten, waarbij studenten tot veel meer in staat blijken, dan vermoed werd. Wim Voskuilen, Marion Reulen en Anastasia Dingarten (docenten) blikken terug op anderhalf jaar ervaring met het leerlandschap. Wat heeft deze werkwijze hen gebracht.

Een opsomming van alle punten die we goed vinden gaan:

- Er is nu eindelijk meer consistentie in de manier van opleiden en de wijze van opvoeden van kinderen op school, waartoe we de studenten opleiden. Vroeger gaven we klassikaal montessorionderwijs.
- Wij als docenten vinden het een prettige vorm omdat we veel meer contact met studenten hebben.
- We doen veel meer een beroep op metacognitieve vaardigheden, (zelf-)reflectie en samenwerken, waarmee we vermoeden de studenten beter dan vroeger voor te bereiden op hun latere werk.
- We hebben de indruk dat we veel meer het potentieel van studenten aanspreken, misschien ook omdat we een zichtbare vorm hebben gevonden waarmee we ons vertrouwen in hen uitdrukken, en hen veel meer verantwoordelijkheid geven. De nieuwe vorm geeft mogelijkheden dat onverwacht potentieel zich in toenemende mate kan uitdrukken en dat zorgt voor positieve verrassingen.
- We doen veel meer een appel op bewustzijn, nadenken en verantwoorden waarom je de dingen kiest die je kiest en doet die je doet. Dat helpt misschien mee aan de ontwikkeling van een meer reflectieve houding, meer bewustzijn dat we vroeger aanspraken en geeft hoogvliegers de kans om te bloeien. Bovendien overstijgt deze manier het niveau van voordoen en nadoen en het daarbij laten. Vroeger waren er natuurlijk ook studenten, die zelf de slag maakten om de kennis na voordoen, nadoen en reproduceren met zichzelf te verbinden *en* die de slag maakten dat ze met plezier de kennis met elkaar in verbanden plaatsten, maar we hebben de indruk dat dat er nu veel meer zijn, omdat we hen daar nu veel gericht op uitnodigen.
- Meer plezier en enthousiasme in het onderzoeken, ontdekken en leren.
- Meer gerichtheid en meer kansen voor plezier en diepgang: zowel in de breedte als in de diepte.
- Studenten leggen sneller verbanden tussen stukken praktijk en theorie *en* tussen theorie onderling.
- Door de heterogene groepssamenstelling leren studenten veel van elkaar, hebben wij de indruk, en leren ze samen. Dit doet veel meer een appel op de kernkwaliteiten van mensen dan we vroeger deden.
- Sommige studenten combineren twee continenten. Sommigen van hen geven zelf aan dat ze daar nog meer van leren ( $1 + 1 = 3$ ), dan wanneer zij de continenten na elkaar zouden bestuderen, omdat het accent dan op de dwarsverbanden komt te liggen.
- Die dwarsverbanden verdienen nog een aparte vernoeming, want door het gerichte en aandachtig onderzoek in die onderwerpen die studenten zelf kiezen, komt er mede door die dwarsverbanden die worden gelegd, veel meer niveau naar boven dan vroeger.
- We merken dat we de lat best hoog leggen, in vergelijking met vroeger, omdat studenten nu expliciet worden uitgenodigd om hun keuzen te verantwoorden. We hebben de indruk dat wij hen daar op de langere termijn veel meer mee voorbereiden op hun toekomstige werk dan dat we vroeger deden. Die 'hogere lat' uit zich in een meer expliciete uitnodiging voor bewust zijn en een kritische, onderzoekende, betrokken en enthousiaste attitude.

Vanzelfsprekend moet er nog een hoop gebeuren, maar het 'definitieve' werkboek nadert zijn voltooiing. Tijd voor een volgende ontwikkeling binnen de montessori-opleiding van het Instituut Theo Thijssen: het esthetisch perspectief binnen de montessori-opvoeding en een kritisch postmoderne invulling van een 'vernieuwde' reformpedagogiek (waarbij urbane pedagogiek, sociale pedagogiek en ecologische pedagogiek geïntegreerd worden) en in plaats van de smalle keuze voor een traditioneel paternalistisch normatieve pedagogische of een descriptieve pedagogische of een 'uitgeklede' onderwijskundige variant - als vervolg op het 'pedagogisch pamflet' (Jansen, 2005a) - een 'pedagogisch manifest' uitgewerkt wordt.

## Literatuur

- Areglado, Ronald J., Bradley, R.C. & Lane, Pamela S. (1996). *Learning for Life. Creating Classrooms for Self-Directed Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. (A Sage Publications Company).
- Bruel, Maurits & Colsen, Clemens (1998). *De geluksfabriek. Over binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Gitlin, Andrew & Peck, Marcia (2005). *Educational Poetics. Inquiry, Freedom, and Innovative Necessity*. New York, Washington, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna & Oxford: Peter Lang (Counterpoints. Studies in the Postmodern Theory of Education. Vol. 287).
- Jansen, Hans (2005a). Een pedagogisch pamflet. In: Hans Jansen. *Levend Leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Jansen, Hans (2005b). *Levend Leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.

---

<sup>i</sup> Leef- en werkkwaliteiten zijn binnen het concept Levend Leren een postmodern alternatief voor competenties (Jansen, 2005b, pp. 35-46).

<sup>ii</sup> De antropologie van een student, van een opleider en/of van een opleiding bestaat onder meer uit de volgende 'componenten'<sup>ii</sup>: (1) mensbeeld, (2) kindbeeld, (3) zelfbeeld (als het om een opleider gaat: van een opleider zelf) en/of studentbeeld (als het om een opleider gaat: bijvoorbeeld van een student van een pedagogische opleiding *en* als het om een student gaat: van een student zelf), (4) maatschappij- c.q. wereldbeeld, (5) (toekomstig) beroepsbeeld *en* (6) opleidingsfilosofie c.q. opleidingsconcept.