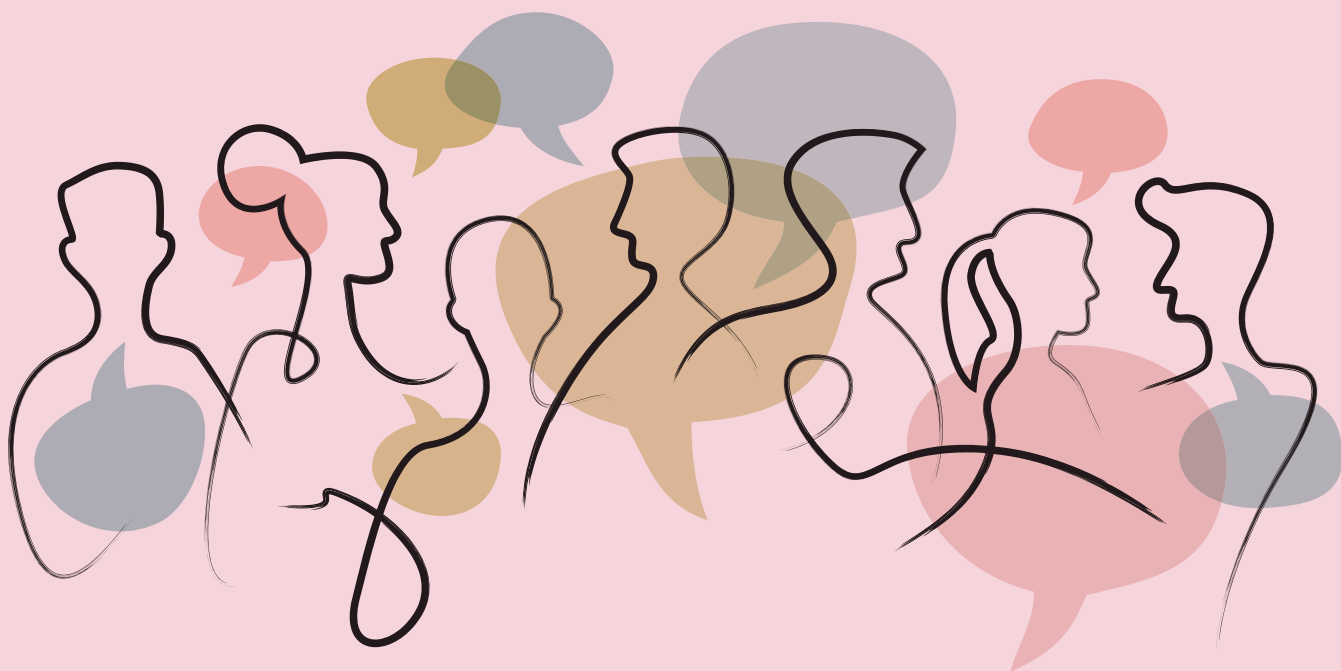


IN DE GROEP GEGOOID

Leskwaliteit, -verantwoording en -differentiatie en leren van verschillen tussen montessorischolen

ALS SCHOLEN DE LESKWALITEIT WILLEN VERBETEREN, IS HET SLIMMER DAT ALS EEN GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID VAN HET TEAM TE ZIEN EN OOK SCHOOLBREED AAN TE PAKKEN, MET EXPERT-LERAREN EN LESOBSERVATIES. LESSEN GOED VERANTWOORDEN EN LESSEN DIFFERENTIËREN, ZE LIGGEN IN ELKAARS VERLENGDE, HELPEN DAAR UITERAARD OOK BIJ. HOE GAAN MONTESSORISCHOLEN ER MEE OM EN HOEVEEL KUNNEN WE NOG LEREN VAN VERSCHILLEN TUSSEN DIE SCHOLEN BETER IN BEELD TE KRIJGEN?

TEKST: JAAP DE BROUWER EN PAUL OP HEIJ





Hannah Bijlsma

Hannah Bijlsma deed promotieonderzoek aan de Universiteit Twente naar meten en verbeteren van leskwaliteit. Ze werkte bij de Onderwijsinspectie en is nu leraar in het basisonderwijs en als onderzoeker verbonden aan Radboud Universiteit Nijmegen, aan expertisecentrum Onderwijs en Leren én Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Het thema 'leskwaliteit' loopt als een rode draad door haar carrière. Al tijdens haar studie aan de Academische Pabo en haar masters Onderwijskunde en promotie Onderzoek hield Hannah Bijlsma zich bezig met leraren en de kwaliteit van hun lessen. In haar promotieonderzoek ontwikkelde ze een leerling-perceptievragenlijst om de kwaliteit van lessen te bepalen. Het verschil tussen een goede leraar en een mindere kan groot zijn; de beste leraren behalen in een half jaar dezelfde resultaten met leerlingen waar minder goede bijna twee jaar over doen, schrijft ze in haar boek *Zicht op de les*.¹

GEEN EIGEN KIKWIJZER

Volgens Hannah Bijlsma begint het observeren van kwaliteit van lessen met de vraag wat het schoolteam nastreeft, wat de schoolvisie op een goede les is, hoe die eruit moet zien. 'Alleen als je dat als school helder hebt, kun je aan de slag met het observeren, meten en verbeteren van de leskwaliteit. Dat vraagt van schoolteams bewust en expliciet te overdenken en vast te leggen wat de leskwaliteit zou moeten zijn.' Maar dat is pas het begin, zegt ze. 'Het gaat ook om het observeren en beschrijven van de precieze gedragingen in wat dan als een goede les beoordeeld wordt. Vaak zie ik scholen die een eigen kijkwijzer

hebben ontwikkeld, maar ik raad dat vaak af. Hoewel ze daarmee blij geven van bewust bezig te zijn met leskwaliteit, stel je met geïmproviseerde kijkwijzers maar zelden echt de kwaliteit van lesgeven vast. Dat beseffen leraren meestal snel als ik uitleg hoeveel onderzoek en psychometrische analyses er nodig zijn om betrouwbare en valide uitspraken te kunnen doen over leskwaliteit. Dan realiseren ze zich dat het observeren en meten van leskwaliteit geen sinecure is. Soms pakken we dan samen de kijkwijzer van hun school er nog eens bij en gaan de items langs. Ik vraag hen dan uit te leggen wat zij bedoelen met "De leraar legt de lesstof duidelijk uit". Dan zie je de verschillende interpretaties van zo'n kijkwijzer.'

En dus zijn er volgens Bijlsma gevalideerde instrumenten nodig om leskwaliteit te observeren en meten. Maar het lijkt elkaar ook tegen te spreken: enerzijds begint het meten van leskwaliteit met het hebben van een visie op een goede les, anderzijds moeten scholen gevalideerde instrumenten hebben om leskwaliteit te kunnen observeren en vaststellen. Bijlsma erkent de spanning: 'Enerzijds wil je recht doen aan datgene wat er uit een schoolteam komt, als het gaat om visie. Ik kan mij bijvoorbeeld voorstellen dat er op montessorischolen anders gedacht wordt over wat een goede les is dan op reguliere scholen. Anderzijds weten we veel over wat een les "goed" maakt; er zijn talloze studies over wat effectief leraargedrag is, "leraareffectiviteit". Als de opvattingen samenvallen is er geen probleem; dan kun je als school een gevalideerd instrument gebruiken en dat school specifiek maken of gebruiken. Maar als je er als school een andere opvatting op na houdt, kan observeren en meten van leskwaliteit lastig en complex worden.'

'HET BEGINT DUS MET DIE SCHOOLBREED GEDRAGEN VISIE OP LESKWALITEIT.'

VRIJHEID VAN LESKWALITEIT

Het is een dilemma waar sommige montessorischolen mee te maken hebben, ook bij een bezoek van de Onderwijsinspectie. Toen ze nog bij de Onderwijsinspectie in dienst was, werkte Bijlsma zelf mee aan de beschrijving van standaard OP3 uit het inspectiekader, het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar. 'De Onderwijsinspectie interpreteert de wet daar waar die te vaag is en geeft zo zelf invulling aan wat zij verstaat onder een goede les. We weten uit onderzoek welke elementen uit een les effectief bijdragen aan het leren van kinderen. Maar wat ik jammer vind is dat de Onderwijsinspectie zich niet makkelijk



uitspreekt over welke theoretische grondslag ze gebruikt voor haar interpretatie van de wet en dus wat een “goede les” is. Anders gezegd: vanuit welke visie de Onderwijsinspectie tot het oordeel “een goede les” of tot “leskwaliteit” komt.’

Zo is de Inspectie zelf niet te controleren en houdt zij zichzelf buiten schot. In de kern willen we hetzelfde, zegt Bijlsma, kinderen zo goed mogelijk voorbereiden op het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. ‘Alleen over hoe dat te doen, kun je discussiëren. Ik denk dat er bij montessorionderwijs bijvoorbeeld meer ruimte is voor samenwerkingsopdrachten of om kinderen bepaalde essenties van het montessorimateriaal zelf te laten ontdekken. Het kan in mijn optiek dan ook nooit zo zijn dat je een onvoldoende haalt op de standaard van het pedagogisch-didactisch handelen, omdat je het lesdoel niet duidelijk maakte aan het begin van je les. Want dat is geen wettekst, maar een interpretatie van de Onderwijsinspectie over welke elementen er in een goede les horen. Het is dus discutabel als dat wel gebeurt, vind ik, omdat de Onderwijsinspectie zich dan bemoeit met de vrijheid en inrichting van het onderwijs. Als scholen er een punt van maken, heeft de Onderwijsinspectie geen poot om op te staan.’

Toch hoeft het niet zo’n vaart te lopen, meent Bijlsma. Scholen kunnen altijd het gesprek aangaan met de Onderwijsinspectie, ze hoeven niet meteen in de weerstand te schieten. ‘Laat in zo’n geval zien dat je zelf nagedacht hebt over hoe leskwaliteit er op jouw school uit ziet. Hoe dat past bij je visie, hoe je gezamenlijk verbeteracties op leskwaliteit uitzet, hoe je daar zicht op hebt, op het onderhouden en borgen. Dat zijn allemaal belangrijke zaken om op orde te hebben voordat je zo’n gesprek aangaat.’

MEERDERE LESOBSERVATIES

Als schoolleider of kwaliteitscoördinator is het van belang, zegt ze, dat je zicht krijgt op de verschillen tussen leraren met betrekking tot de schoolvisie op leskwaliteit. Dat vraagt, naast een goed instrument om kennis en vaardigheden van de observator. ‘Ten eerste vaardigheden om goed te kunnen observeren en daarbij je eigen mening zo veel mogelijk uit te schakelen. Je gaat dus niet als observator met je subjectieve mening achter in de klas zitten, maar houd je aan de afspraken die je hebt gemaakt wanneer je een lesbezoek uitvoert. Daarom is een goed observatie-instrument ook zo belangrijk; het helpt je om zo objectief mogelijk te kijken. Daarnaast is er kennis nodig om de verzamelde gegevens te analyseren en interpreteren en er conclusies uit te trekken en deze met de geobserveerde leraar te delen. Het gaat dus niet alleen om objectief observeren, ook om het kunnen delen.’

Hannah Bijlsma is dan ook geen voorstander van vluchtige ‘flitsbezoeken’, van schoolleiders, en ‘collegiale visitaties’, zegt ze. ‘We weten, om de waarde van zo’n lesbezoek goed naar boven te kunnen halen, dat één les observeren niet voldoende is. Vaak is er bij zo’n flitsbezoek ook geen formulier aanwezig, een gedegen instrument. En zo’n observatie instrument moet dan ook nog voor iedereen helder zijn: hoe je het gebruikt en er mee werkt. Er is dan dus geen goed referentiekader, waar precies naar gekeken moet worden. Bovendien: je komt als observator op een willekeurig moment de groep binnen; zo kun je nooit een volledig beeld van de les krijgen. Het vraagt écht het nodige van de observator om leskwaliteit in beeld te krijgen; het is echt een vak apart.’

EXPERTISE IN BEELD

Bijlsma: ‘De gedachte bij lesobservaties is vaak: “we moeten verbeteren”. Maar het hoeft niet per se om verbeteren te gaan. Het gaat ook om expertise in je school beter in beeld te brengen. Waar zitten de expert-leraren? Wat kunnen zij goed? Als je als school de verschillen tussen leraren in beeld hebt, ben je al een heel eind. Ik zie dat het hieraan vaak nog schort. Leraren denken dat ze goed lesgeven, maar wat vaak ontbreekt is een duidelijk gezamenlijk kader binnen school van waaruit leskwaliteit geobserveerd, besproken en verbeterd kan worden, al dan niet via expert-leraren. Ik denk dat leraren pas beter zicht krijgen op de kwaliteit van hun lessen, als ze weten wat expertgedrag is. Als leraren een beter beeld hebben van wat een goede les is, kunnen ze zichzelf en de eigen lessen daar beter aan spiegelen. Als je dan een collegiale visitatie uitvoert, draai je het dus eigenlijk om: de bezoekende leraar achterin de klas consulteert en leert van de expert-leraar. Maar dan heel gericht; ze hebben dan samen meestal afgesproken waar op te letten.’

Een expert-leraar kan helpen doelgericht toe te werken naar verbetering van leskwaliteit op school. Het is daarbij van belang dat je je focust op één of twee onderdelen van de les, zegt ze. ‘Verbeter vooral die zaken waarvan we aannemelijk kunnen maken dat ze effectief zijn voor het leren van kinderen. Dus niet zomaar lukraak wat verbeteren, maar echt kijken naar onderbouwde manieren van lesgeven. Een onderwijsadviseur kan daar best eens bij helpen, bijvoorbeeld door aan te geven wat effectieve en bewezen strategieën van goed lesgeven zijn. Maar ik denk dat het krachtiger is wanneer je deze expertise in je school zelf weet te vinden of creëren. Het verbeteren van je leskwaliteit kun je namelijk niet in je eentje als leraar, in je klas met de deur dicht. Het begint dus met die schoolbreed gedragen visie op leskwaliteit en uiteraard het ‘*collective teacher efficacy*’:

de overtuiging dat je als team een positieve bijdrage kunt leveren aan de ontwikkeling van kinderen. Jazeker, leskwaliteit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid: immers, als de leskwaliteit van die éne leraar in de middenbouw niet op orde is, krijgen de leraren in de bovenbouw daar óók mee te maken. En dus moeten we elkaar ondersteunen binnen de school. Ik denk dat de schoolleider, in zijn rol van onderwijskundig leider, een cruciale rol speelt in dit gezamenlijke verbeterproces.'



Marieke van Geel

Marieke van Geel schreef *Differentiëren in 5,4,3^e* en ontwikkelde als onderwijskundig onderzoeker bij Universiteit Twente het *ADAPT-instrument*³, om beter te kunnen bepalen in hoeverre leerkrachten vaardigheden beheersen om hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. En differentiëren gericht te kunnen oefenen en verbeteren.

In de handleiding bij het ADAPT-instrument staat dat de leraar er voor zorgt dat de leerlingen weten wat ze leren; en dat je van een leraar niet ook nog kunt vragen om tijdens een les uit te leggen wat hij of zij aan het doen is en waarom (je kunt er wel achteraf met de leraar over in gesprek). Toch is dat nog maar de vraag. Want zouden leraren niet juist dát meer moeten doen: verantwoorden van de stof die ze willen overdragen, het waarom van juist die stof, en waarom het overdragen juist op die manier aangepakt wordt en niet anders. Meer en betere verantwoording door de leraar leidt immers allicht tot meer motivatie van leerlingen, omdat je, wanneer je beter begrijpt waarom je iets moet leren, meer bereidheid ervaart om het te willen leren. En als betere verant-

woording van geboden onderwijs de eerste stap naar beter onderwijs is, maakt dat een tweede stap, bijvoorbeeld de wens om te differentiëren, om leerlingen met verschillende achtergronden en ontwikkelingsmogelijkheden gepaster en beter te dienen, allicht ook eenvoudiger. Zeker als je een instrument ter beschikking hebt dat voor beide stappen functioneel is. Zo'n instrument lijkt ADAPT, ontwikkeld door onder andere Marieke van Geel van de Universiteit Twente in Enschede.

DIFFERENTIATIEVAARDIGHEDEN

Het ADAPT-instrument is geschikt voor de groepen 3 tot en met 8 van de basisschool en is methode- en vak onafhankelijk. ADAPT staat voor *Assessing Differentiation in All Phases of Teaching*, het beoordelen van differentieervaardigheden in alle fases van onderwijs dus, en is een wetenschappelijk onderbouwd instrument waarmee dergelijke vaardigheden van leraren inzichtelijker kunnen worden gemaakt. Om het onderwijs 'optimaal' af te kunnen stemmen op verschillen tussen leerlingen dus. In eerder onderzoek zijn vijf principes van differentiëren daarbij in kaart gebracht: doelgericht werken, voortdurend monitoren, uitdagen, verwerking en instructie afstemmen en zelfregulatie van leerlingen stimuleren. Met de verschillende fases van het onderwijs wordt bedoeld: het voorbereiden van een periode, van een les, het uitvoeren van de les en het evalueren van zowel proces als product. Het ADAPT-instrument bevat 23 indicatoren, verdeeld over die vier fases. Het moet dus helpen een samenhangend beeld te krijgen van die vijf principes in die vier fases en daarmee beter zicht op in hoeverre de individuele leraar en schoolteams differentiatievaardigheden beheersen en wat er nog aan te verbeteren valt.

'IN HET BASISONDERWIJS LIGT MEER DIFFERENTIËREN SOWIESO MEER VOOR DE HAND DAN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS.'

De vraag is dus of het ADAPT-instrument ook de potentie heeft om leraren eerst stap één makkelijker te laten zetten, om hun onderwijs aan de hele klas beter te verantwoorden, om pas daarna stap twee te zetten voor differentiatie binnen de klas. Marieke van Geel: 'Die mogelijkheid biedt ADAPT inderdaad, om bewuster onderwijs te kunnen geven en alles wat gedeeld wordt en hoe het gedeeld wordt ook beter toe te lichten. Dat is ook een vorm van leerlingen serieuzer nemen. En misschien is het ook wel zo dat



als je je als leraar meer bewust bent van dat verantwoordende woorden dat stap één en twee dan ook op een natuurlijke manier door elkaar plaats gaan vinden. Omdat die verantwoording leerlingen ook de mogelijkheid biedt er zelf invloed op uit te oefenen en er misschien zelfs een stem in te hebben, zoals we ook zien in het principe “stimuleren van zelfregulatie.” Rode draad is in ieder geval dat hoe beter je alles kunt uitleggen, wat je doet, hoe je het doet en waarom je het zo doet, hoe hoger je scoort op dit instrument.’

KLASSIKAAL VERANTWOORDEN

Vanuit ervaring zal menig docent zeggen dat je stap twee van het differentiëren beter zult kunnen zetten naarmate je stap één van het klassikaal verantwoorden van je onderwijs beter gezet hebt. Van Geel: ‘Dat is een interessante theorie, maar misschien is er wat dit betreft ook wel een verschil tussen het primair en secundair onderwijs. In het basisonderwijs zitten alle kinderen nog bij elkaar per jaar laag en zijn de verschillen in de klas groter en ligt meer differentiëren sowieso meer voor de hand dan in het voortgezet onderwijs, waar leerlingen al uitgeselecteerd zijn op niveau vmbo, havo en vwo. Maar waar het om gaat is dat we ook van leraren hoge verwachtingen mogen hebben, want die zijn nodig om van leerlingen hoge verwachtingen te kunnen hebben. Als je van leraren verwacht dat ze bewuste keuzes maken en dat wat ze doen goed kunnen verantwoorden, dan vraagt dat in eerste instantie meer van hen, zowel in de voorbereiding als in lessen. Naarmate ze het beter gaan beheersen en het normaler gaan vinden, is onze ervaring dat het hun werk juist ook vergemakkelijkt en aangenamer maakt; leerlingen nemen ook meer verantwoordelijkheid naarmate zij zich serieuzer genomen weten.’

Van Geel: ‘Wij hebben bij het onderzoeken voor en opzetten van ADAPT in eerste instantie gewerkt met 20 expert-leraren en hebben het later uitgerold naar en getoetst bij 85 willekeurige leraren van verschillende scholen – die uiteraard wel de bereidheid hadden mee te ontwikkelen aan dit instrument om gericht te kunnen differentiëren. Allemaal leraren in het basisonderwijs, enkelvoudige en combi-klassen, ervaren leraren en starters, die bereid waren een les te laten filmen en daarover met ons in gesprek te gaan. Op basis van die video-opnames hebben we ook de psychometrische kwaliteit⁴ van het instrument getest. Hiervoor hebben we ongeveer 40 observatoren getraind die aan de hand van de opnames van lessen en gesprekken met leraren de indicatoren van het instrument hebben gecoörd. Met de uitkomsten daarvan hebben wij kunnen vaststellen dat ADAPT een heel betrouwbaar instrument is, bij gebruik door getrainde observatoren.’

POSITIEVE ONDERZOEKSERVARING

Observatoren waren enthousiast over de praktische bruikbaarheid van het instrument bij het observeren en voor het verder ontwikkelen van het onderwijs, van de voorbereiding tot de nabespreking, vertelt ze. ‘Maar ook voor het met collega’s en het schoolteam in gesprek gaan over welke kwaliteitsstandaarden je binnen school wilt aanhouden en nastreven. Waarbij het op een gegeven moment een mooie gewetensvraag is wat nu het belangrijkste is, of professionals er in de praktijk enthousiast over zijn of dat zo’n instrument echt aangetoond wetenschappelijk is, het belangrijkste voor veel onderwijswetenschappers.’ ADAPT is ook zeker niet samengesteld om docenten op af te rekenen, zegt ze, zoals met andere instrumenten ontwikkeld ter verbetering van onderwijs helaas regelmatig gebeurt op scholen. ‘Je ziet dat veel te vaak gebeuren, dat instrumenten die wetenschappers scholen aanreiken, ook ingezet worden als afrekeninstrumenten. Dan is de uitwerking ervan averechts. Vandaar dat wij het ook nog eens uitdrukkelijk noemen in de handleiding. ADAPT is een instrument om de onderwijspraktijk mee te kunnen verbeteren. Waarbij het als voordeel heeft dat een observator sowieso ook in gesprek moet met de leraar over het hoe en waarom keuzes gemaakt werden tijdens de les; dat is iets wat op zich alweer meerwaarde heeft.’

Goed gebruik van ADAPT is ook belangrijk als je het instrument ook bruikbaar wil laten zijn of maken voor bijvoorbeeld reformscholen als montessori, dalton of jenaplan. ‘Onder de deelnemende leraren aan het onderzoek waren ook enkele montessoridocenten en we doen ook een aantal projecten op montessori- en daltonscholen, maar differentiëren met meerdere jaarlagen in één klas maakt het niet per se makkelijker. Al moet ik daar direct ook tegenover zetten dat het beroep op routines en op zelfstandigheid in dat soort scholen vaak veel groter is, waardoor het “klassenmanagementtechnisch” wellicht minder “nieuws” vraagt van leraren. Dit omdat kinderen in die scholen dat in tegenstelling tot kinderen in het regulier onderwijs al meer gewend zijn. In heterogene groepen nemen leraren leerlingen allicht serieuzer, omdat ze er van uit mogen gaan dat kinderen gewend zijn aan verschillen en ook elkáár helpen. Janneke van Maasakker van Montessorischool De Binnenstad Arnhem gebruikte ADAPT voor een project kosmisch onderwijs. Zij wilde het instrument gebruiken als objectieve onderzoeker, maar ervaaarde de gesprekken die het losmaakte bij collega’s meer als coaching gesprekken, over heel concrete praktijkzaken. Zij noemde naast het onderzoekselement ook de stimulans ervan voor reflectie van en tussen leraren, als handvat voor een inhoudelijk onderwijsgeprek.

Wij bieden scholen dan ook een professionaliserings-traject aan, voor basisschoolteams, waarbij het gebruik van ADAPT een centrale rol speelt. Eerst wordt de kwaliteitscoördinator van school getraind, dan volgt een serie teambijeenkomsten en vervolgens gaan teamleden een schooljaar lang meerdere keren met dat instrument aan de slag om het goed eigen te maken. De kwaliteitscoördinator doet de lesobservaties en de nagesprekken en er zijn sessies met elkaar waarin je verschillende fases van het onderwijs bespreekt om af te tasten wat de verschillende mogelijkheden zijn om te differentiëren. Volgend schooljaar starten we met een groot, onafhankelijk onderzoeksproject naar de effectiviteit van het traject. Veertien scholen, waaronder ook een paar montessorischolen, zijn toegewezen aan de interventiegroep en volgen een professionaliseringstraject met het ADAPT-instrument en teambijeenkomsten. De Vrije Universiteit Amsterdam doet onafhankelijk onderzoek naar de effecten – op leraren én leerling prestaties.’



Jaap de Brouwer

Jaap de Brouwer is onderzoeker bij Saxion Hogeschool en Thomas More Hogeschool en buitenpromovendus aan de Radboud Universiteit, waar hij het differentieel effect van montessori basisonderwijs onderzoekt. Hij publiceert over het montessorionderwijs, ook in Montessori Magazine, begeleidt montessorischolen en werkt als montessori-opleider.

Wat in 1916 begon met 5 kinderen in de tuinkamer van een villa in Den Haag, is uitgegroeid tot een serieuze beweging met meer dan 210 instellingen en bijna 60.000 kinderen die dit onderwijs genieten. Maar niet alle montessorischolen zijn hetzelfde.

Sterker nog, ze verschillen veel van elkaar. Onduidelijk is echter hoeveel ze van elkaar verschillen. Nog onduidelijker is of deze verschillen tussen scholen ook van invloed zijn op het leren en ‘de prestaties’ van kinderen. Om te begrijpen waardoor montessorischolen van elkaar verschillen, is het nodig om de geschiedenis van het montessorionderwijs in Nederland nog beter te bestuderen. Die geschiedenis leert dat montessorischolen van meet af aan al van elkaar verschilden en ook niet alleen maar Maria Montessori’s ‘*de Methode*’ praktiseerden.

MONTESSORI-FRÖBEL COMBINATIE

De introductie van het vernieuwingsonderwijs in Nederland was vooral gericht op het vinden van alternatieven voor het traditionele onderwijs, en niet persé op de invoering van het montessorionderwijs. Combinaties, zoals die van montessori met fröbel, werden ook gestimuleerd door prominenten zoals Johannes Hermanus Gunning, één van de eerste universitaire hoogleraren pedagogiek in Nederland.

‘DEZE OPLEIDINGEN VERSCHILDEN DUIDELIJK VAN OPVATTING EN INSTEEL.’

Bovendien was door de Eerste Wereldoorlog direct contact met Maria Montessori onmogelijk. Dit maakte het lastig om haar hulp en advies te gebruiken bij kwesties over vrijheid, materiaalgebruik of combinaties met fröbel. Ook waren Montessori’s boeken in het Nederlands slechts beperkt verkrijgbaar. Zo werd haar *de Methode* uit 1909 pas in 1916 vertaald, terwijl er eerder al veel artikelen verschenen over het montessorionderwijs in Nederland. De montessorimethode werd door dit alles niet strikt gevolgd in Nederland; men voelde zich vrij om ermee te experimenteren.⁵ Zo ontstonden er niet alleen montessori-fröbel combinaties, maar ook montessori-dalton en montessori-decroly combinaties.⁶ Ondanks, of juist door, deze verschillende vormen, groeide de belangstelling. In 1917 werd de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV), opgericht, gevolgd door de oprichting van montessori-opleidingen in Den Haag (1918) en Amsterdam (1919/1920). Deze opleidingen verschilden duidelijk van opvatting en insteek. De Amsterdamse hield zich strikt aan de aanwijzingen van Maria Montessori, de Haagse kenmerkte zich door een grote openheid voor andere benaderingen, zoals die van Decroly, Ligthart en Parkhurst.⁷ Tot op de dag van vandaag zijn deze twee verschillende oriëntaties op montessorionderwijs in zowel theorie en praktijk merkbaar.



(POLITIEKE) RICHTINGENSTRIJD

Als gevolg van de verschillende oriëntaties zijn verschillende typen montessorischolen ontstaan en worden die ook in stand gehouden, variërend van klassieke montessorischolen die de richtlijnen van Maria Montessori nauwgezet volgden en volgen, tot flexibelere, experimentele scholen die naast montessoriprincipes ook fröbel- en decroly-principes toepassen.⁸ En er zijn opleidingen waarin wordt opgeleid tot 'authentiek' montessorileraar en opleidingen die sturen op een 'eigenwijze' visie op montessorionderwijs. De NMV maakt daarbij ook zelf keuzes. Om als school lid van de vereniging te worden of zijn, is een audit noodzakelijk. Er wordt uitgegaan van 'waarderend auditen' met als uitgangspunt 'includeren'. Dit is een andere opzet dan die waarmee Association Montessori International (AMI) experimenteert. Daarbij is sprake van een pakket van vereisten met bijbehorende richtlijnen, voordat een school zijn erkenning krijgt.

Sommige scholen gaan er van uit dat na het overlijden van Maria Montessori het ontwikkelen van haar erfgoed gewoon door moet gaan op basis van recenter onderzoek. Andere scholen baseren hun 'traditionelere' aanpak op onderzoeken die uitwijzen dat zo'n aanpak met Montessori's originele principes tot betere leerprestaties en sociale vaardigheden leidt.⁹ De werkhypothese in wetenschappelijk onderzoek naar effectiviteit van het montessorionderwijs is tot nu toe: 'hoe strikter, hoe effectiever'. Zo suggereren onderzoekers dat verschillen in resultaten van montessorischolen deels verklaard kunnen worden door verschillen in de uitvoering.¹⁰ De onlangs door de regering bepaalde toevoeging dat scholen *evidence based* methoden moeten gebruiken, voegt nog een extra (politieke) dimensie toe aan die vraag. Want dan gaat het niet meer alleen over overtuigingen hoe montessori gepraktiseerd dient te worden, maar ook over welk bewijs er is om voor zo'n uitwerking te kiezen in het licht van prestaties van kinderen. En of het politiek überhaupt wenselijk is dat de overheid zo omgaat met de vrijheid van onderwijs.

ZICHT OP VERSCHILLEN

Hoewel recente onderzoeken laten zien dat montessorionderwijs meer bijdraagt aan leerprestaties en sociale competenties van kinderen dan de aanpak op reguliere scholen¹¹, blijft het onduidelijk wat montessori effectief maakt. Dit komt deels omdat het in de meeste onderzoeken niet duidelijk is wat voor soort montessorischool deelneemt aan het onderzoek.¹² Komen beter ontwikkelde sociale competenties van 'montessorikinderen' door bijvoorbeeld de heterogene groep of zijn er andere elementen die daar aan bijdragen? Is er een relatie tussen de verbeterde

leerprestaties en het gebruik van montessorimateriaal? Of kan het zo zijn dat montessorischolen die reguliere schoolmethodes gebruiken, juist daardoor goed scoren? Kortom: zolang onderzoekers niet beter zicht hebben op de uitvoering van het montessorionderwijs van in onderzoek deelnemende scholen, blijft onduidelijk hoe resultaten samenhangen met uitvoering van montessoriprincipes.

Komende schooljaar zullen er door de lectoraten Vernieuwingsonderwijs en Vernieuwend onderwijs van Thomas More en Saxion Hogeschool opnieuw data verzameld worden, maar dan meer met als doel om scholen beter te kunnen typeren. Zo'n soort onderzoek is eerder uitgevoerd in Nederland.¹³

Daarbij werd geprobeerd montessorischolen te vangen in drie typologieën: 'Strikt', dichtbij de originele ideeën van Maria Montessori; 'Innovatief', waarbij Montessori's ideeën werden aangevuld met nieuwe onderwijskundige inzichten; 'Adaptief', waarbij Montessori's ideeën werden gemixt met andere onderwijsconcepten. Het onderzoek mondde uit in maar liefst zeven typeringen, want er zijn nog allerlei tussenvormen en combinaties. Zo bleken er zelfs scholen te zijn die kenmerken van zowel strikt, innovatief als adaptief hadden. Toch is dit type onderzoek van belang, want hoe meer duidelijkheid over hoe scholen uitvoering geven aan montessori, hoe beter kan worden vastgesteld wat de samenhang is tussen die uitvoering en gevonden onderzoeksresultaten. 

1. Bijlsma, Hannah (2024). Zicht op de les. Het meten en verbeteren van leskwaliteit in het onderwijs, Uitgeverij Pica
2. Keuning, Trynke, Van Geel, Marieke, Smienk-Otten, Cindy (2021). Differentiëren in 5,4,3..., Uitgeverij Pica
3. Keuning, Trynke, Van Geel, Marieke, Dobbelaer, Marjolaine (2022) ADAPT-handleiding <https://www.matchproject.nl/adapt/>
4. Volgens de American Psychological Association (APA) houdt psychometrie zich bezig met de theorie en techniek van psychologische metingen, waarmee kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijkheidstrekken worden gekwantificeerd.
5. Schwegman, 1999
6. Schwegman, 1999; Hoencamp, et al., 2022
7. Joosten-Chatzen, 1937; Leenders, 1999; Hazenoot, 2010
8. Philippi-Siewertsz van Reesema, 1954; Leenders, 1999; Hazenoot, 2010
9. Lillard & Else-Quest, 2006; Lillard et al., 2007
10. (Lillard & McHugh, 2019
11. Randolph et al., 2023; Demangeon et al., 2023
12. Parra Leon et al., 2025
13. Roede en Derriks, 2007