

De Staat van het *Vernieuwings* *onderwijs* 2025



DE STAAT VAN HET VERNIEUWINGSONDERWIJS IS EEN
UITGAVE VAN HET LECTORAAT VERNIEUWEND ONDERWIJS



Saxion Progressive Education
UNIVERSITY PRESS

Colofon

De Staat van het Vernieuwingsonderwijs is een uitgave van het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van hogeschool Saxion, in samenwerking met de Nederlandse Jenaplan Vereniging, de Nederlandse Dalton Vereniging, de Nederlandse Montessori Vereniging, de Vereniging van vrijescholen, de Vereniging voor Freinetpedagogie en het lectoraat Vernieuwingsonderwijs van Thomas More Hogeschool.

Redactie: Jaap de Brouwer, Symen van der Zee, René Berends,
Lida Klaver en Vera Otten-Binnerts, 2025

m.m.v.:

Jan Masschelein, Maarten Simons, Piet van der Ploeg, Patrick Sins, Harry Havekes,
Elvira van den Hoek, Michel Rog, San van Donselaar, Marijke Wiederholdt, Geert Bors,
Glenda Noordijk, Esther Verheij, Harm van Woerkom, Maaike van Gelder, Petey Peeters

De foto's uit het boek zijn aangeleverd door Joop Luimes en de participerende verenigingen.

SPEUP - Saxion Progressive Education University Press - Lierderholthuis

Grafisch ontwerp: Dagelyks Communicatie, Rebekka Mlinar

Lectoraat Vernieuwend Onderwijs (2025). *De staat van het vernieuwingsonderwijs 2025*.
Saxion Progressive Education University Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15149915>

Deze uitgave stelt gebruikers in staat het materiaal te gebruiken en erop voort te bouwen,
zolang de bronvermelding aan de maker wordt gegeven.

Voor specificatie CC check: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
BY: creditering moet aan de maker worden gegeven.



Deventer, april 2025



De Staat van het *Vernieuwings* *onderwijs* 2025

INHOUD

Voorwoord: De staat van het vernieuwingsonderwijs	2
De actualiteit van een pedagogische beweging en haar bekommernis om 'school'	4
Onderwijsconcepten en scholen in beeld	9
Voorzitters van de traditionele vernieuwingsbewegingen: 'Vertrouwen in de volgende generatie en ze leren om samen problemen op te lossen'	12
Onderzoek: Balans en redelijkheid in het denken over onderwijseffectiviteit	20
Wetenschappelijke publicaties uit 2024	23
Vernieuwers in de media	26
Inkijkjes in praktijkontwikkeling	31
Onderzoek: Burgerschap op dalton-, montessori- en jenaplanscholen	42
Parels uit de vakbladen: werk maken van kennisdeling	46
Onderzoek: Zelfregulerend leren in het vernieuwingsonderwijs	62
Verhalen uit de schoolpraktijk	64
Aanbevolen literatuur uit 2024	70
Traditioneel vernieuwen	74
Geworteld in traditie, gericht op de toekomst	78



Voorwoord: De staat van het vernieuwingsonderwijs

RENÉ BERENDS, SYMEN VAN DER ZEE EN JAAP DE BROUWER

Jaarlijks brengt de Onderwijsinspectie naar het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en de samenleving verslag uit van de bevindingen uit hun onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs. Telkens weer wordt enigszins reikhalzend uitgekeken naar de presentatie van de Staat van het Onderwijs.

Het zijn de laatste jaren over het algemeen geen vrolijke berichten die daarbij geuit worden, waarbij de zorgpunten vaak in de pers nog worden uitvergroot. ‘Goed’ nieuws lijkt steeds meer gezien te worden als ‘geen’ nieuws. De focus ligt op wat *niet* goed gaat en verbetering behoeft. Het sombere beeld dat de Staat van het Onderwijs jaarlijks schetst en waarmee de politiek en de samenleving als geheel geconfronteerd wordt, staat echter haaks op wat de meeste leerlingen, de meeste ouders en de meeste onderwijsprofessionals dagelijks ervaren. Kinderen gaan met plezier naar school, ouders zijn

over het algemeen tevreden over de school van hun kinderen en leraren werken met hart en ziel in hun klas. Nederland kent een grondwettelijke vrijheid van onderwijs, wat betekent dat de overheid zich terughoudend op moet stellen als het gaat om de ‘waartoe’-vraag van het onderwijs. De vrijheid van onderwijs heeft er in de jaren 20 van de vorige eeuw toe geleid dat verschillende initiatiefgroepen vernieuwingscholen hebben gesticht. Dalton-, montessori-, jenaplan-, freinet- en vrijescholen deden hun intrede in het onderwijsbestel in Nederland. Samen vormen zij het ‘traditioneel vernieuwingsonderwijs’.



Ooit klein begonnen in huiskamers en serres van woonkamers, maar inmiddels uitgegroeid tot zo'n 900 scholen, waar zo'n 240.000 leerlingen onderwijs krijgen. In de Staat van het Onderwijs van de Inspectie wordt over de kwaliteit van die traditionele vernieuwingsscholen niet afzonderlijk gesproken. Bovendien gaat het niet over visies op onderwijs en de verschillende opvattingen over onderwijskwaliteit die hieruit voortvloeien. Terwijl die er wel degelijk toe doen. Omdat in de Staat van het Onderwijs niet specifiek gesproken wordt over deze 900 scholen waar vanuit een onderwijspedagogische visie gewerkt wordt aan breed persoonsvormend onderwijs en er weinig aandacht is voor wat dit onderwijs juist zo bijzonder en mooi maakt, is vanuit het lectoraat Vernieuwend onderwijs het idee ontstaan om de Staat van het Vernieuwingsonderwijs te publiceren. Samen met de andere lectoraten waar onderzoek gedaan wordt naar vernieuwingsonderwijs en met de besturen van de vijf verschillende vernieuwingsbewegingen is besloten dit idee uit te werken en daadwerkelijk de Staat van het Vernieuwingsonderwijs te publiceren.

Deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs 2025 is de eerste in een reeks jaarlijkse publicaties. Er is voor een groeimodel gekozen. De komende jaren zullen de onderwerpen die behandeld worden, gestaag uitbreiden. De inhoud is aangedragen vanuit de verenigingen en vanuit verwante onderzoeksgroepen, maar ook van denkers van daarbuiten. Dat zijn onderzoekers voor wiens werk we grote waardering hebben, omdat ze ons laten nadenken over de bedoeling van onderwijs en ze

scherp het huidige onderwijs weten te analyseren. Dit jaar komen de bijdragen van professor Jan Masschelein en professor Maarten Simons van de Katholieke Universiteit Leuven en van dr. Piet van der Ploeg van Academica University. En hoewel het dit jaar niet is gelukt, willen we ook de verdere samenwerking opzoeken met de Onderwijsinspectie zelf.

Deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs opent met een inleiding van Masschelein en Simons. Ze gaan in op de pedagogische beweging waaruit het vernieuwingsonderwijs is voortgekomen en de bekommernissen die deze beweging hebben bezield. De herinnering aan deze bekommernissen helpt in het sterken van het pedagogisch kompas. Daarna worden enkele actuele feiten en cijfers over de verschillende vernieuwingsrichtingen in Nederland gepresenteerd. Een gesprek met de vijf voorzitters van de verenigingen over centrale thema's als de burgerschapsopdracht, de kwaliteitszorg binnen de verenigingen, successen en uitdagingen van de verenigingen en de toekomst, mag natuurlijk niet ontbreken in deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs.

Er wordt ook een overzicht gegeven van de vernieuwers in het nieuws in 2024. Maar ook in kijkjes in de praktijk zijn vernieuwingsbreed interessant. Vaak gaan ze over thema's waar alle vernieuwers mee van doen hebben, zoals: het werken met leerlijnen en taken, diversiteit en creativiteit. Uit de eigen vakbladen van de verenigingen zijn tevens een aantal parels opgenomen. Onderzoekers van de lectoraten schrijven over de grote thema's uit het onderzoek naar (traditioneel) vernieuwingsonderwijs en leerlingen, ouders en leraren worden aan het woord gelaten over een aantal centrale thema's, zoals wat er mooi aan de vernieuwingsschool is, hoe belangrijk kennis van het concept gezien wordt, het welbevinden en de motivatie en hoe omgegaan wordt met de (externe) prestatiedruk op school.

De Staat sluit af met een overzicht van de belangrijkste literatuur van het afgelopen jaar, uit onderzoek en andere publicaties en met een bijdrage van Van der Ploeg over het belang en de vruchtbaarheid van de combinatie van traditie en vernieuwing. In het slotstuk benadrukt de redactie de meerwaarde van het vernieuwingsonderwijs en die van de samenwerking tussen de verschillende vernieuwingsbewegingen.<<



De actualiteit van een *pedagogische beweging* en haar bekommernis om ‘school’

JAN MASSCHELEIN & MAARTEN SIMONS

Jan Masschelein is hoogleraar aan de Faculteit van Psychologie en Pedagogische Wetenschappen bij de Katholieke Universiteit Leuven, België. Zijn onderzoek heeft onder andere betrekking op de publieke en maatschappelijke betekenis van opvoeding, vorming en onderwijs, de invulling van ‘pedagogisch’ en de pedagogische rol van leerkrachten.

Maarten Simons is hoogleraar onderwijspedagogiek en onderwijsbeleid aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de Katholieke Universiteit Leuven, België. Zijn onderzoeksinteresse gaat uit naar onderwijsbeleid, macht en de nieuwe globale, Europese en nationale vormen van sturing.

In tijden waarin zelfs het (traditionele) ‘vernieuwingsonderwijs’ zich verleid weet om ‘effectiviteit’ als een belangrijk streven te erkennen, en dus, net als het ‘gewone’ onderwijs, zowel productiviteit als vergelijking (met anderen) als belangrijke kwaliteitscriteria lijkt te onderschrijven. In tijden waarin het onderwijs meer in het algemeen geconfronteerd wordt met de vraag naar een ‘kennissrijk’ curriculum gesanctioneerd door centrale toetsen, met een steeds grotere roep om onderwijs op maat (gepersonaliseerd), en met de ontwikkeling van geprogrammeerde, digitale leeromgevingen verbonden aan ‘platforms’ en toenemend schermwerk. In zulke tijden is het misschien waardevol te herinneren aan enkele bekommernissen en ideeën van de *pedagogische* beweging waaruit dat (traditionele) ‘vernieuwingsonderwijs’ is voortgekomen en waarmee het zich vandaag nog steeds verbonden weet. Het gaat om bekommernissen en ideeën die deze pedagogische beweging (en de vele uiterst verscheiden figuren en uiteenlopende initiatieven die er deel van uitmaken) hebben beziel. Die haar kracht hebben gegeven en een rijk pedagogisch landschap tot bloei hebben gebracht. En waarvan, zowel in vorige eeuw als vandaag, ook in vele ‘normale’ scholen sporen terug te vinden zijn.

De beweging waaruit het hedendaagse vernieuwingsonderwijs is voortgekomen en waar het deel van uit maakt, was (en is) geen sociale of politieke, maar precies een pedagogische beweging. Die beweging is aan het einde van de 19^{de} eeuw en het begin van de 20^{ste} eeuw ontstaan uit onvrede met het bestaande onderwijssysteem en was gericht op een hervorming van de school, waardoor ze ook wel de ‘nieuwe-schoolbeweging’ wordt genoemd. Men kan inderdaad zeggen dat één van haar meest wezenlijke bekommernissen die *om de school zelf* is. En men kan, denken we, zeggen dat die ‘her-vorming’ – eerder dan een omvorming – vooral letterlijk het opnieuw ‘school’ vorm geven betreft. Ze wil het onderwijs méér school laten zijn, ‘school’ versterken, haar kracht revitaliseren. Dat wil zeggen ze meer ‘vrije tijd’ laten zijn, niet-productieve tijd maar tijd voor oefening en studie, meer ‘*tijd ... waarin we vrij zijn ... voor de wereld*’. Dat is inderdaad de manier waarop we, met Hannah Arendt, het Griekse ‘*scholé*’ kunnen vertalen waar ons woord ‘school’ vandaan komt. Het is de tijd die mogelijk gemaakt wordt door het inrichten van een specifieke, fysieke plek waar met kinderen en jongeren samen gewerkt én samen geleefd wordt zo dat een ervaring van

vrijheid en gelijkheid mogelijk wordt doorheen vormende ontmoetingen met werelden. Het bewonen van die plek impliceert tijdelijk bevrijd te zijn van de familie (niet dochter of zoon, maar leerling te zijn zoals allen), tijdelijk bevrijd te zijn van de eis tot economische productiviteit, tijdelijk bevrijd te zijn van sociale hiërarchieën (ook die tussen peers) en tijdelijk bevrijd te zijn van maatschappelijke verwachtingen. En dus niet zomaar de instrumenten te zijn om de idealen en projecties van volwassenen te realiseren.

DE NIEUWE SCHOOL GAAT ER VAN-
UIT DAT KINDEREN ZICH MOETEN
KUNNEN BEWEGEN IN FYSIEKE EN
CONVIVIALE OMSTANDIGHEDEN DIE
HEN TOELATEN HUN EIGEN VERMO-
GENS EN EIGEN DOELEN SAMEN MET
ANDEREN VORM TE GEVEN EN TOT
ONTWIKKELING TE BRENGEN.

Inderdaad, hoewel velen in die beweging uitdrukkelijk verwachtten dat de ‘nieuwe school’ ook zou bijdragen tot een ‘nieuwe mens’ en zo tot een betere, vreedevolle wereld (in antwoord op de Eerste Wereldoorlog), en er dus wel degelijk idealen en dromen meespeelden, is het opvallend dat geen van hen uitging van een zeer concrete voorstelling en *bepaling* van die ‘nieuwe mens’ (geen gedetailleerde lijsten met competenties of controleerbare deugden). Opvallend dat, zoals Dewey aangaf, geen van hen veronderstelde ‘dat er een mentaal beeld moet zijn van een gewenst doel, persoonlijk en sociaal, dat bereikt moet worden, en dat deze opvatting van een vastomlijnd doel de educatieve processen moet sturen.’ De (nieuwe) school verworpt deze aanname en gaat er vanuit dat kinderen zich moeten kunnen bewegen in fysieke en conviviale omstandigheden die hen toelaten hun eigen vermogens en eigen doelen *samen met anderen* vorm te geven en tot ontwikkeling te brengen.

Aangezien men niet uitgaat van een vooraf vastgelegd beeld, impliceert het onderwijs daarom ook altijd een vorm van overleg, en dus de (vorming van de) dispositie om te overleggen en vraagt het om democratische vormen van samenleven (vele ‘nieuwe’ scholen kenden bijvoorbeeld een vorm van leerlingenparlement).

HET GING DE VERNIEUWINGSSCHOLEN VOORAL OOK OM GROTE AANDACHT TE
HEBBEN VOOR ALLES 'RONDOM HET KIND', OM HET KIND HEEN, OM WAT EN WIE
NAAST, NABIJ IS. HET GING OM WAT HET KIND RUIMTE BIEDT EN (VRIJE) TIJD.

Deze bekommernis om de school (meer) 'school' te laten zijn, hangt onmiddellijk samen met een tweede wezenlijke bekommernis waarmee de beweging vaak op een misleidende manier verbonden wordt, de *bekommernis om het kind* of haar 'kind-gerichtheid'. Die kind-gerichtheid werd hoe dan ook concreet op zeer verschillende manieren ingevuld, geïnspireerd door allerlei filosofieën en theorieën (waarvan die nieuwe scholen overigens zelden de simpele toepassing of uitvoering zijn geweest). Maar die kind-gerichtheid was in elk geval heel verschillend van wat vandaag (zowel door het beleid als door onderwijswetenschappers) wordt bepleit als 'leerling gecentreerd' en/of 'gepersonaliseerd' onderwijs. De kind-gerichtheid betekende precies *niet* elk kind op een sokkel, podium of 'stage' plaatsen om het (zich) te (laten) profileren. Om zichtbaar te maken en *vast te stellen* wat haar of zijn (unieke) karakteristieken zijn, welke zijn of haar specifieke (leer-)behoeften zijn. Om te weten en te bepalen wie *dit* kind is, wat dit kind kan en wil en hoe het precies verschilt van andere kinderen. Het ging er niet om voortdurend verschillen zichtbaar te maken en te bevestigen. Om kennis te hebben van de leerlingen *voorafgaand* aan wat men hen voorstelt. Het ging daarentegen om 'het kind', dat vooral potentialiteit, activiteit en creativiteit belichaamde. En waarvan de toekomst *onbestemd* blijft, de afkomst niet bepalend en dat zich juist daarom in vrijheid moest kunnen vormen. Ze wilden, in principe, school voor allen zijn, en waren in oorsprong vaak scholen voor kinderen in moeilijke omstandigheden. De beweging pleitte weliswaar ook, in de woorden van Edouard Claparède, voor een 'school op maat', maar het ging er precies niet om elke leerling een gepersonaliseerd leertraject (taken, feedback) te bieden op basis van een (zich ontwikkelend) persoonlijk profiel om zo snel, effectief en efficiënt mogelijk leerwinst te realiseren en vooraf bepaalde uitkomsten te produceren. Het ging, bij het 'op maat' en 'kindgericht', om het samen leren, met en van elkaar. En het ging vooral ook om grote aandacht te hebben voor alles '*rondom het kind*', om het kind heen, om wat en wie naast, nabij is. Het 'rondom' of milieu dat het in zijn 'worden'

(onbestemdheid) accepteert. Het ging om wat het kind (ook letterlijk) *ruimte biedt* en (vrije) tijd. Tijd waar het naar buiten wordt geroepen en niet op het eigen welbevinden en persoonsvorming wordt teruggeplooid. Maar uitgenodigd zich te engageren in vormende ontmoetingen met werelden, samen aandacht te hebben voor school als een te bewonen plek en voor de aarde waarvan (en niet enkel waarop) we leven (zorg voor het 'buiten' was voor vele 'nieuwe' scholen van groot belang).

Het is daarom een kind-gerichtheid die zich vooral uitdrukt in een uitgesproken aandacht voor het 'milieu' in haar materiële en fysieke, zintuigelijke aspecten: een zorgzame en bedachtzame inrichting van binnen én buiten, vormgeving van gebouwen, meubilair, schoolmateriaal ... met een sterke bekommernis om schoonheid (schoonheid is wat precies wegtrekt van zichzelf, wat bij de dingen brengt en om zorg vraagt). Een grote zorg voor het collectieve schoolleven en schoolhouden dat zelf in zekere zin verheven wordt tot een kunst. Dat ook het gezamenlijke onderhoud (mét de kinderen) van dat leven en het schoolmilieu omvat en een grote mate van aanwezigheid (in alle betekenissen van het woord) impliceert. En samen het 'welkom' en de belofte van vrije tijd materialiseert die de school wil zijn. Een zeer grote aandacht ook voor het aan het werk zetten van alle vermogens (intellectuele, zintuigelijke, fysieke) in een grote verscheidenheid aan schoolwerk – en spel – dat in allerlei vormen, collectief en individueel, in belangrijke mate 'handwerk' is (zoals ook het schrijven). Dat altijd een inspanning vraagt, een confrontatie met iets dat weerstand biedt. Dat kinderen bedachte en doordachte situaties voorstelt, en niet uitgaat van het *hebben* van interesses maar van het tot 'wonder' maken van werelden. Dat niet zozeer een zuivere dorst naar kennis stimuleert, maar het verlangen wekt (de interesse *mobiliseert* zoals Freinet het formuleert) naar het vermenigvuldigen van relaties met wie (de vele menselijke en niet-menselijke wezens) en wat ons omringt. Kortom een aandacht voor het gedeelde midden (milieu), het gedeelde werk én het gedeelde leven die de perceptie tegen gaat dat



betekenisvol samenleven zich eigenlijk buiten en (later) na school afspeelt. En dat schoolwerk en schoolleven zijn betekenis enkel ontleent aan wat het aan het einde oplevert.

Deze (specifieke, schoolse) vorm van bezorgdheid om het kind, verbonden met de bezorgdheid om 'school' te maken als 'vrije tijd', droeg, wanneer het goed was, bij tot het scheppen van een specifieke pedagogisch atmosfeer die we kunnen omschrijven als een '*collectief* enthousiasme' bij leerlingen en leerkrachten dat voortkwam uit de ervaring van vermogen (kunnen) en de vreugde verbonden met het betekenisvolle schoolwerk en het collectieve schoolleven. Een enthousiasme dat men ook vandaag nog herkent wanneer men vernieuwingsscholen bezoekt, en die ook ouders opvalt die op zoek zijn naar een school voor hun kinderen, ook al zijn die ouders, zoals wij allemaal, vandaag sterk bevangen door een

zucht naar productiviteit, naar (leer-)opbrengst en (leer-)winst.

Deze herinnering aan de dubbele bezorgdheid van de nieuwe schoolbeweging zou vandaag misschien kunnen helpen om het pedagogisch kompas van het vernieuwingsonderwijs sterker te articuleren en te kalibreren. Helpen ook om de waarde van dat kompas te verdedigen voor het nadenken over de vormgeving van het 'gewone' onderwijs (de vaak aangehaalde 'school van de toekomst'). Inzake die vormgeving lijkt men (het beleid, de opleidingen, onderzoek...) immers al enige tijd geen pedagogisch kompas meer te hanteren, maar eerder een economisch (leerwinst en menselijk kapitaal), politiek-nationalistisch (eigen taal en cultuur, identiteit) of leerpsychologisch (cognitieve performantie en als compensatie: welbevinden). Te vrezen valt dat zich op die kompassen oriënteren vooral bijdraagt tot wat

we een 'ontscholing' zouden kunnen noemen, en daarmee, tot het verzwakken van de vormende en enthousiasmerende krachten van de school (waar misschien burn-out, schooluitval, lerarentekort mee verbonden zijn?).

Het pedagogisch kompas helpt aan te geven waarom het zinvol is zich tegen centrale toetsen te verzetten: omdat ze ertoe bijdragen 'vrije tijd' te transformeren in 'productieve/economische' tijd, (leer-)winst boven interessevorming te plaatsen en de vormgeving van het collectieve schoolleven en schoolmilieu hoogstens als randvoorwaarde te zien. Waarom het pedagogisch zinvol is personalisering te vermijden: omdat de profilering samen met de monitoring van leertrajecten niet de erva-

ring van pedagogische vrijheid (onbestemdheid) en gelijkheid verschaft. Waarom het pedagogisch zinvol is persoonsvorming niet als doel te formuleren: omdat het de neiging versterkt een mentaal beeld te formuleren dat het educatieve gebeuren moet sturen. Waarom het pedagogisch zinvol is zich daarentegen in te zetten voor betekenisvol schoolwerk (voor leerlingen en leerkrachten) dat alle vermogens aan het werk zet en in grote mate fysiek en multi-sensorieel is: omdat zulk werk uitnodigt werelden te verkennen en ingaat tegen de tendens om schoolwerk te modelleren naar computerleren (het uitvoeren van geprogrammeerde taken en instructies, op basis van feedback, en volkomen abstraherend van de fysieke plek) met toenemend schermwerk. Schermwerk dat de klassieke dualiteit tussen lichaam en geest versterkt en de nadruk legt op cognitieve operaties waarbij de energie en lichaamskracht van kinderen en jongeren wordt verbruikt en geëxploiteerd, maar lichamelijke (zintuigelijke) vorming in elk opzicht ontbreekt.

HET GAAT OM WERK DAT UITNODIGT
WERELDEN TE VERKENNEN EN INGAAT
TEGEN DE TENDENS OM SCHOOLWERK TE
MODELLEREN NAAR COMPUTERLEREN.

Dat het vernieuwingsonderwijs vandaag op toenemende belangstelling kan rekenen, dat er intussen in Nederland en Vlaanderen ook opleidingen zijn die zich ermee verbinden (en daarbij de rijkdom van de verschillende vormen aan bod laat komen) is een heugelijke ontwikkeling. Ze wijst erop, zo durven we te denken, dat men het nog altijd (of opnieuw) waard vindt 'school' te verdedigen als een bijzondere plek van pedagogisch leven, van samenleven en samenwerken. En misschien is het hierbij van groot belang ook te herinneren aan een derde (weliswaar soms ontbrekende) bezorgdheid van de nieuwe-schoolbeweging: dat het moet gaan om een school voor allen, een school in dienst van het algemeen belang. Die bezorgdheid lijkt me bijzonder relevant ook voor het vernieuwingsonderwijs in tijden waarin onderwijs, net als vele andere publieke instellingen, toenemend geconfronteerd wordt met allerlei vormen van privatisering, of, zoals Mirjam de Rijk het formuleert: gekaapt wordt door het kapitaal. <<



Onderwijsconcepten en scholen in beeld

De ideeën van de traditionele vernieuwers zijn na meer dan 100 jaar nog altijd springlevend. Met in totaal 889 scholen en ongeveer 240.000 leerlingen, maakt het traditioneel vernieuwingsonderwijs vandaag de dag een substantieel deel uit van het Nederlandse onderwijs. Ter vergelijking, volgens de telling van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap (2025), zoals te vinden op ocwincijfers.nl, telt Nederland in 2024 in totaal 7990 scholen voor basis- en voortgezet onderwijs waar dagelijks zo'n 2,4 miljoen leerlingen onderwijs genieten. Er waren 6.534 basisscholen met 1.461.444 leerlingen. Voor het voortgezet onderwijs waren er in 2023 totaal 1456 scholen, met in 2024 975.822 leerlingen.



DIT IS DALTONONDERWIJS

De daltongedachte, gebaseerd op het werk van Helen Parkhurst (1886 - 1973), is gebouwd op een pedagogische visie die vertrouwen centraal stelt en gericht is op de ontwikkeling van zelfstandige, sociale en verantwoordelijke kinderen. Deze benadering is tegenwoordig gebaseerd op vijf kernwaarden: vrijheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerking, reflectie en effectiviteit. Op een daltonschool of -kindcentrum krijgen leerlingen de vrijheid om hun eigen leerroute te bepalen, waarbij ze verantwoordelijk leren zijn voor hun eigen leerproces. Dit stimuleert niet alleen zelfstandigheid, maar ook betrokkenheid bij hun eigen ontwikkeling.

De elementen taak, tijd en ruimte zijn essentieel in het daltononderwijs. Een daltonschool is een school met de taak. Taak verwijst naar de leeropdrachten die leerlingen zelfstandig of in groepsverband uitvoeren. Deze taken zijn vaak afgestemd op de interesses en het niveau van de leerlingen. Bij tijd gaat het om de momenten waarop gewerkt wordt aan de taken en de instruc-

ties die plaatsvinden. Leerlingen weten welke instructies zij kunnen volgen, al dan niet verplicht of vanuit eigen keuze. In het daltononderwijs krijgen leerlingen de kans om op hun eigen tempo te werken. Dit bevordert een diepere verankering van kennis en vaardigheden. Ruimte die leerlingen krijgen is niet alleen fysiek, bijvoorbeeld ingericht met verschillende werkplekken, maar ook mentaal: leerlingen worden aangemoedigd om kritisch na te denken over hun leerproces en om samen te werken met medeleerlingen. Een daltonschool of -kindcentrum biedt een omgeving waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot betrokken en verantwoordelijke burgers, klaar voor de uitdagingen van de toekomst.

In totaal zijn er 290 daltonbasisscholen, 40 integrale dalton-kindcentra en 34 daltonscholen voor voortgezet onderwijs. In totaal genoten in 2024 105.263 leerlingen daltononderwijs.

www.dalton.nl





DIT IS HET VRIJESCHOOLONDERWIJS

Centraal in het vrijeschoolonderwijs staat de ontwikkeling van het hele kind: intellectueel, sociaal, emotioneel én spiritueel. Deze visie is gebaseerd op de menskunde van Rudolf Steiner (1861 – 1925). Vanuit dit idee wordt ook het hele lesplan vormgegeven. Het vrijeschoolonderwijs stimuleert op deze manier een evenwichtige groei van hoofd, hart en handen: een gezonde gevoelswereld, een helder denkvermogen en een sterke wil.

Vrijescholen bieden een doorlopende ontwikkelingslijn van kleuterschool tot en met klas 12 in het voortgezet onderwijs. Het kunstzinnige en ervaringsgerichte leren is verweven in de lessen. Het gaat niet enkel om informatie cognitief opnemen, het doel is ook het beleven. Dit zorgt ervoor dat leerlingen zich de ontwikkelstof diep eigen maken. Daarnaast speelt de natuur en het ritme

van de seizoenen een grote rol op de vrijeschool. Vaklessen, zoals handwerken, koper slaan en boekbinden, vormen een integraal onderdeel van de vrijeschool.

Een belangrijk deel van het onderwijs is de periodes. Hier verdiept een klas zich zo'n drie weken lang de eerste uren van hun schooldag in één onderwerp. De leraar ontwerpt deze lessen zelf. Zo wordt stof aangeboden die past bij iedere unieke klas, en die afwisselend hoofd, hart en handen aanspreekt. Iedere leerling krijgt zo de kans om eigen inzichten ontwikkelen.

In totaal zijn er 133 vrijescholen: 102 scholen voor basisonderwijs en 31 voor het voortgezet onderwijs. In 2024 genoten 33.472 leerlingen vrijeschoolonderwijs in Nederland.

www.vrijescholen.nl



DIT IS MONTESSORIONDERWIJS

Het montessorionderwijs, ontwikkeld door Maria Montessori (1870 – 1952), is gebaseerd op het principe van zelfrealisatie. In dit onderwijstype wordt ervan uitgegaan dat kinderen van nature nieuwsgierig zijn en een intrinsieke drang hebben om te leren en zich te ontwikkelen. Het onderwijs richt zich op het creëren van een 'voorbereide omgeving', waarin kinderen de vrijheid hebben om te bewegen, zelfstandig te werken en materialen te kiezen die hen aanspreken. Een bekend materiaal voor het basisonderwijs is de roze toren waarmee kinderen leren ordenen.

De leraar heeft vooral een observerende rol, waarbij hij of zij de behoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen in de gaten houdt om hen zo goed mogelijk te begeleiden. Het

onderwijs is erop gericht om kinderen te ondersteunen in hun natuurlijke ontwikkeling, waarbij leren en persoonsvorming hand in hand gaan. Door kinderen de vrijheid te geven om hun eigen leerproces te sturen, worden ze gestimuleerd om onafhankelijk te leren en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling. Ouders, leerkrachten en begeleiders spelen hierin een essentiële rol. Zij stimuleren en ondersteunen het kind zoveel mogelijk, vanuit de krachtige gedachte van Maria Montessori: 'help mij het zelf doen'.

In totaal zijn er 211 montessori-instellingen: 30 in de kinderopvang, 159 basisscholen en 22 scholen voor voortgezet montessorionderwijs. In 2024 genoten 57.527 leerlingen montessorionderwijs.

www.montessori.nl





Nederlandse
Jenaplan
Vereniging

DIT IS JENAPLANONDERWIJS

Vorig jaar stond de jenaplangemeenschap stil bij haar eeuwfeest: met Pasen 1924 opende grondlegger Peter Petersen (1884 – 1952) de deuren van de oefenschool, die deel uitmaakte van zijn professoraat in Jena. Sinds de jaren 50 van de vorige eeuw is het concept in Nederland opgepakt en doorontwikkeld.

Het Nederlandse jenaplan heeft als motto 'school waar je leert samenleven'. De basis van het denken is de opvoedingsgemeenschap: elk kind ontwikkelt zich in en aan de groep. In deze zogenaamde stamgroep zitten idealiter drie leerjaren samen, waarbij de oudste en middelste kinderen de cultuur, sfeer en afspraken voor het samenzijn overdragen, en in hun hulp aan de nieuwkomers hun eigen 'meesterrol' oefenen.

In de stamgroep staan vier sociale basisactiviteiten centraal, die in een ritmisch weekplan alle-

maal voorbijkomen: samen spreken, werken, spelen en vieren. Het jenaplan onderscheidt ook een set innerlijke basisactiviteiten, zoals onderzoeken en filosoferen, waarmee lesstof en gebeurtenissen in de groep persoonlijk verwerkt worden.

Wereldoriëntatie vormt het hart van het jenaplanonderwijs. Dit begrip staat niet alleen voor een geïntegreerde manier van het aanbieden van zaakvakken, maar maakt vooral ruimte voor het aangaan van relaties met de ander en het andere, het zoeken naar zin en betekenis, en het aannemen van een verantwoordelijkheid die daarbij past.

In totaal zijn er 167 jenaplanscholen voor het primair onderwijs en drie scholen voor het voortgezet jenaplanonderwijs. In 2024 genoten zo'n 40.256 leerlingen jenaplanonderwijs.

www.jenaplan.nl



DIT IS FREINETONDERWIJS

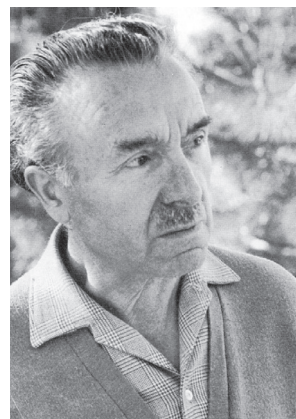
Freinetonderwijs ontleent zijn naam aan Célestin Freinet (1896 – 1966), een Franse schoolmeester, die zijn loopbaan begon in 1920 in een dorpschooltje in Zuid-Frankrijk. Toen Freinet in 1966 stierf, was de basis gelegd voor een internationale freinetbeweging van onderwijsvernieuwing.

Freinet constateerde vroeg in zijn carrière de grote kloof tussen het formalistische leerwerk op de school en de actualiteit van het leven. Het viel hem op dat kinderen natuurlijke interesse toonden tijdens wandelingen, maar dat de motivatie was verdwenen als er in de klas werd gewerkt. In samenwerking met collega's overbrugde Freinet die kloof. Er werden in coöperatief verband

werkwijzen, technieken en werkmiddelen ontwikkeld die leidden tot processen en producten die voor de kinderen en leraren van blijvende waarde waren. De teksten die kinderen schreven werden op een eenvoudige drukpers vermenigvuldigd en vervolgens uitgegeven. Er werd onderzoek verricht, er werden studies gemaakt over de bakker, de slager, de smid. En die studies werden verspreid. De kinderen van het kleine dorpschooltje uit het agrarische Bar-sur-Loupe, wisselden hun leer- en leefervaringen uit met een school in een vissersdorp. Het begin van de schoolcorrespondentie.

In totaal zijn er 11 freinetbasisscholen in Nederland. In 2024 genoten zo'n 1900 leerlingen freinetonderwijs.

www.freinetvereniging.eu/nl/



Voorzitters van de traditionele vernieuwingsbewegingen: *‘Vertrouwen in de volgende generatie en ze leren om samen problemen op te lossen’*

RENÉ BERENDS, JAAP DE BROUWER, SYMEN VAN DER ZEE

Het is mooi te ontdekken dat verenigingen de opdracht serieus nemen om ‘te verenigen’ en zodoende gezamenlijk zich laten interviewen voor deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs. Gelijkgestemden vinden elkaar, de kracht ligt in het verbinden. Toch hebben alle verenigingen en

voorzitters hun eigen uitdagingen.

Michel Rog is voorzitter van de Vereniging van vrijescholen. Hij stelt dat de vrijescholen sterk gericht zijn op de pedagogische opdracht van het eigen onderwijs. Tegelijkertijd ziet hij de uitdaging om te proberen de luiken te openen en meer

EVEN VOORSTELLEN



Harry Havekes is sinds oktober 2023 voorzitter van de Nederlandse Jenaplan Vereniging (NJPV).



Elvira van den Hoek is sinds maart 2023 voorzitter van de Nederlandse Daltonvereniging (NDV).



in verbinding te komen met de buitenwereld, met andere onderwijsorganisaties en ook met de andere vernieuwingsbewegingen. Ook wil Michel dat de vereniging internationaal actiever wordt, met als doel meer van en met elkaar te leren en om samen het onderwijs nog beter te maken. Dat samen nadenken over onderwijs is een boeiend onderdeel van het voorzitterschap voor Harry Havekes, voorzitter van de Nederlandse Jenaplan Vereniging. Samen nadenken over wat jenaplan

betekent in 2025 en in de jaren daarna, dat levert volgens hem verschillende uitdagingen op. Het spanningsveld dat scholen voor een belangrijk deel een eigen invulling kunnen geven aan hoe ze hun onderwijs vormgeven, maar dat de organisatie en de scholen tegelijkertijd ook om kadering vanuit de vereniging vragen beschrijft hij als een boeiend spel. Sowieso hebben de voorzitters bewondering voor wat er gebeurt op hun scholen, zo ziet ook Elvira van den Hoek, sinds kort



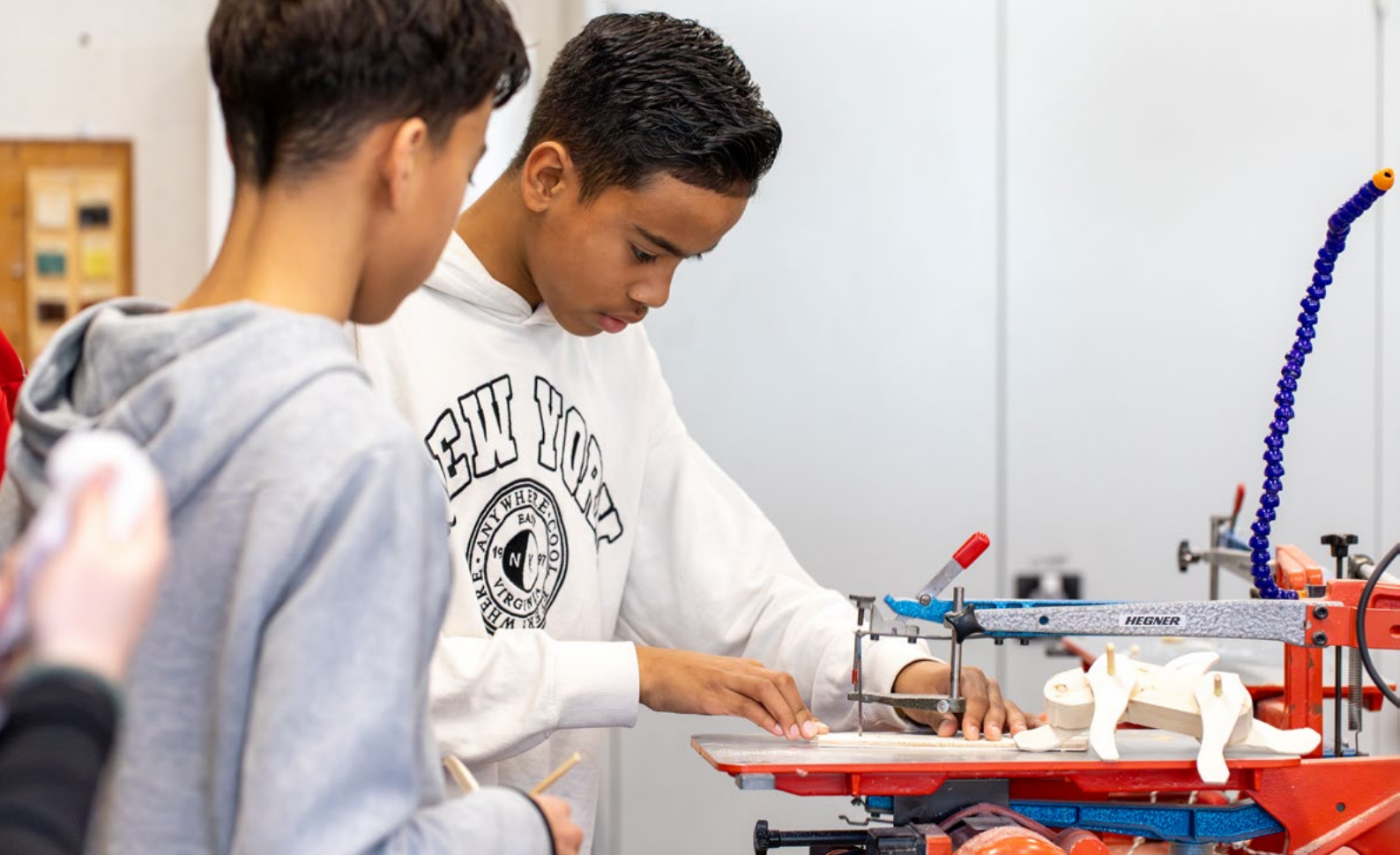
Michel Rog is sinds december 2023 voorzitter van de Vereniging van vrijescholen.



San van Donselaar is sinds 2024 voorzitter van de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV).



Marijke Wiederholdt is sinds 2016 bestuurslid van de Vlaams-Nederlandse Vereniging voor Freinetpedagogie.



voorzitter van de Nederlandse Dalton Vereniging. Voor Elvira is het vooral inspirerend om kennis te maken met het primair onderwijs en met de vele daltonkindcentra. 'Ik ben classicus en kom uit het voortgezet onderwijs. Het is mooi om te ervaren en te zien hoe dalton daar vorm krijgt en met welk enthousiasme er gewerkt wordt.' Die ervaring in het voortgezet onderwijs heeft San van Donselaar ook, voorzitter van de Nederlandse Montessori Vereniging. San kreeg ooit de kans om de wereld een beetje mooier te maken, doordat ze in Almere een school voor voortgezet montessorionderwijs mocht stichten. 'Dat is hoe ik nu als voorzitter, maar ook als directeur van een middelbare school in Wageningen, wens te werken: de wereld een beetje mooier maken.' Marijke Wiederholt heeft een achtergrond in het freinetonderwijs en nu zij met pensioen is, haalt zij vooral voldoening uit het feit dat in de freinetbeweging veel werk te doen valt en dat haar bijdrage gewaardeerd wordt.

DE STAAT VAN HET ONDERWIJS

De kwaliteit en de opbrengsten van het onderwijs in Nederland liggen onder een vergrootglas de laatste jaren. Op allerlei internationale lijstjes scoort Nederland niet geweldig, iets wat ook de vernieuwingsscholen aangaat. 'Maar laten we het allereerst wel over de feiten hebben,' stelt Harry, 'en dat is in deze tijd niet eens zo vanzelfspre-

kend. We kunnen niet ontkennen dat de resultaten in het taal- en rekenonderwijs teruglopen. Ik gebruik in dit verband wel de metafoor dat als je met een zaklamp in een donkere ruimte schijnt, je alleen ziet waar je op schijnt. De focus op toetsresultaten leidt ertoe dat we niet zien wat er allemaal wél goed gaat. Kinderen krijgen mogelijkheden om zich te ontwikkelen en het is prachtig dat we in Nederland verschillende onderwijsvisies kunnen hanteren en dat er niet een vast systeem door de overheid wordt voorgeschreven.'

Marijke sluit hierbij aan. Ook zij maakt zich zorgen over de 'verenging' die in het onderwijs plaatsvindt. 'We zien dat ook in het taal- en rekenonderwijs zelf! Ook daar wordt het aanbod vaak beperkt tot de meetbare onderdelen. En dat vraagt om een verbreding van de focus: taal als instrument in levend leren. Laten we meer kijken naar de rijkdom die scholen om zich heen hebben. Daar moet meer het accent opgelegd worden.' Michel heeft vergelijkbare zorgen, maar voegt nog een aspect toe: 'De focus op basisvaardigheden wordt steeds meer gecombineerd met politieke opvattingen over hoe er lesgegeven moet worden. Er moet wetenschappelijk gewerkt worden met evidence-based methoden. Daarmee creëer je wantrouwen naar leraren, sta je niet open voor experimenten en vernieuwingen. Lera-

ren moeten zelf na blijven denken, ruimte ervaren voor ontwikkeling. Politici stellen steeds meer dat zij de wijsheid in pacht hebben. We moeten echter existentiëler kijken. Wat zijn bijvoorbeeld de oorzaken dat kinderen in deze wereld minder lezen? Daarover moeten professionals zelf de dialoog kunnen voeren.'

Harry reageert zelfkritisch. 'Ik zie toch ook wel dat het zijn van een vernieuwingsschool soms een argument is om niet over resultaten te praten. Dat mag natuurlijk niet. Ik vind dat we het daar wel over moeten hebben en ons maatschappelijk moeten verantwoorden.' Elvira is het daarmee eens. 'We willen zeker kijken naar opbrengsten, maar tegelijkertijd ook aangeven dat andere opbrengsten ook van waarde zijn. Dat zie je niet terug in de reguliere Staat van het Onderwijs. Ik zou willen dat we meer ruimte krijgen om op een andere manier verantwoording af te leggen, bijvoorbeeld zonder eindexamens, dat scholen en leraren het vertrouwen terugkrijgen en vanuit die basis kunnen onderzoeken wat de resultaten en opbrengsten van ons onderwijs zijn. Dalton is vrijheid in gebondenheid. Die gebondenheid is prima, maar geef ons dan wel de ruimte om die vrijheid optimaal te benutten.'

San laat een tegengeluid horen. 'Ik vind overigens ook dat we onze zegeningen moeten tellen. We mogen de handjes dichtknijpen over de ruimte die we wel ervaren en ook over dat we veel resultaten geboekt hebben. Dat burgerschap nu gezien wordt als een basisvaardigheid is echt een verdienste van ons en ook dat er tegenwoordig meer oog is voor andersoortige competenties. Dat er naast het behalen van een diploma meer is waarin je kunt ontwikkelen, is ook onze verdienste, alsook dat het directe instructiemodel niet meer gezien wordt als een basis voor alle lessen!' Harry vult aan: 'Ook de inspectie ziet onze dilemma's, maar helaas werken politici te incident-gestuurd. Bij hen zie je wel de verenging en een bedrijfsmatige manier van denken volgens een zakelijk input-proces-output-model. Zo werkt het natuurlijk niet bij kinderen. Het is een vorm van

economisch denken, waar we in het onderwijs van af moeten. De centrale druk, die tot versmalling leidt, leidt de aandacht weg van wat wel goed gaat.'

CONCEPTEIGEN ONDERWIJSKWALITEIT

Als het gaat over het evalueren en borgen van de onderwijskwaliteit op hun eigen scholen, wijst Elvira op de schoolvisitaties zoals die door de Nederlandse Dalton Vereniging ingezet worden. 'Wij doen dat vanuit een waarderend perspectief en ervaren dat als een prettige systematiek om breder naar kwaliteit te kijken. Alle bezoekers en alle scholen vinden dat leerzaam voor de bezoekers zelf, maar ook voor de scholen die gevisiteerd worden. Daar halen velen inspiratie uit. Het gaat om het daltongedachtegoed en hoe je dat inricht, over je schoolcultuur en je pedagogische visie. De kracht van de visitatie is dat we dalton in de haart van leraren en scholen krijgen. We maken dalton zichtbaar en anders dan inspectieonderzoeken, steken we schoolteams met een visitatie vaak een hart onder de riem. We benoemen dat er heel mooie dingen gedaan worden.' Harry: 'Het is wel mooi, als scholen elkaar ook bij een inspectiebezoek ondersteunen: Als 'critical friends' samen voorbereiden, dat soort zaken.' In het montessorionderwijs wordt daar anders mee omgegaan. San vertelt: 'Wij komen niet langs voor een erkenning als montessorischool als de school een onvoldoende heeft gekregen van de inspectie. Dan zetten scholen het erkenningstraject eerst 'on hold', al lopen ontwikkeltrajecten wel door.'

Zo heeft het zijn van een vernieuwingsschool ook zijn kwetsbaarheden herkennen de voorzitters. De leraar moet goed opgeleid zijn en geloven in het onderwijsconcept. San: 'We hebben de beste docenten op onze scholen, maar ik zie ook in dat het op reguliere scholen wel draait als er niet zo'n goede docent voor de groep staat. Dan vangt het systeem het meer op. Op vernieuwingsscholen valt of staat kwaliteit meer met de docent zelf, hoe hij of zij zichzelf in het spel brengt. Onze systemen zijn congruent. Het zijn geen bevestigingen. Het gaat niet alleen om differentiatie, of alleen

om formatief toetsen, of alleen zelfstandigheid. Het geheel samen, klopt bij elkaar. Die vernieuwers hadden het goed in de gaten.' Marijke vult aan: 'Dat we juist op onze scholen goede leraren hebben is van belang. Zij zoeken onze scholen op, is mijn idee. Leraren kiezen bewust vanuit hun visie meer voor onze scholen.' Harry: 'Ik zie wel die drive bij leraren, maar weet niet of ik meteen zou durven zeggen dat we daardoor ook betere leraren hebben. Maar betrokkenheid is er wel en een meer consistent beeld van hoe je als persoon bent en hoe je voor de groep staat.' San: 'Voor mij is dat wat Hattie 'collective teacher efficacy' noemt. Dat zie ik wel. Dát je gelooft in een onderwijsvisie is daarbij belangrijker dan in welke onderwijsvisie je gelooft.'

Elvira ziet dat er op dit terrein wel verschillen zijn met reguliere scholen. 'Je bent als docent op een grote, reguliere middelbare school wel lid van een sectie of van een jaargroep, maar ik zie op onze daltonscholen dat het concept er altijd onder of juist boven ligt. Van de conciërge tot de rector is er een bewustzijn dat er samen vormgegeven moet worden aan het concept. Je kunt je niet in je lokaal verstoppen. Er wordt een gezamenlijke verantwoordelijkheid gevoeld en je moet je verhouden tot al je collega's.' 'Maar dat maakt docenten niet per definitie 'beter', brengt Marijke daar tegenin. 'Maar de mensen op onze scholen zoeken wel meer de verbinding. Anders solliciteer je niet op een vernieuwingsschool, lijkt me.'

Elvira: 'Als een gevaar voor het leveren van constante kwaliteit zie ik wel de grote wisselingen die ik vooral zie in het po. Met name de vele wisselingen in de schoolleiding, is echt een aandachtspunt. Soms gebeurt het zelfs dat een heel team verandert. Het maakt ons conceptonderwijs kwetsbaar als een daltoncoördinator en een interne begeleider weggaan. Het voortgezet onderwijs is wat robuuster en daar spelen die wisselingen wat minder. Als vereniging zoeken we ernaar hoe we scholen hierbij kunnen ondersteunen.' 'Dat is bij ons ook zo,' beaamt Harry. Voor Marijke geldt daarbij bovendien de vraag hoe schoolbesturen functioneren. 'Nemen schoolbesturen voldoende hun rol? Dat geldt zeker bij grote besturen die leiding geven aan verschillende conceptscholen.'

San: 'Om kwaliteit van de uitvoering van je concept te blijven waarborgen, is het lerarentekort echt een groot probleem. De verleiding is echt groot om minder kieskeurig te zijn bij het

aanstellen van leraren, wat op den duur schadelijk is. Het is overigens opmerkelijk dat het lerarentekort bij montessorischolen in Amsterdam lager is dan bij reguliere scholen.' Harry: 'In het jena-plan zie ik daarbij geen significante verschillen. Het is meer afhankelijk van hoe aantrekkelijk een specifieke school is.'

EVIDENCE-BASED WERKEN?

Harry komt terug op het economisch denken waar hij eerder over sprak. Het leidt volgens hem tot een grotere nadruk in het onderwijs om evidence-based te werken. 'Maar het is een misvatting en ook onterecht te denken dat wij geen oog zouden hebben voor evidentie', is Harry stellig. 'Wij kijken ook rationeel en wetenschappelijk. Bovendien werkten onze grondleggers al vanuit een wetenschappelijke traditie. We hebben een wetenschappelijke oorsprong. Daarnaast kun je stellen dat wij ons al 100 jaar pragmatisch bewezen hebben. Er wordt tegenwoordig anders aangekeken tegen hoe wetenschap beoefend moet worden en hoe je data moet verzamelen en analyseren. Wij hebben dat altijd vanuit een bredere visie gedaan en steeds de vraag gesteld wat het kind nodig heeft, hoe hij zich in de groep ontwikkelt.' Harry wijst op het belang van Vygotski voor de vernieuwers. 'Het sociaal-constructivisme is een vorm van wetenschap, die voor ons belangrijk is. Denk maar aan het werken vanuit de zone van de naaste ontwikkeling.'

Michel vult aan: 'Bovendien ontwikkelen wetenschappelijke inzichten zich. Dat moeten we niet ontkennen. Kijk bijvoorbeeld naar hoe we in kleuterklassen het jonge kind benaderen. Zo sluiten we in het vrijeschoolonderwijs aan bij ontwikkelingsfasen en dat is kennis die wetenschappelijk gegenereerd is. Het is natuurlijk ook zo dat wetenschappers verschillend kunnen denken. Helaas zien en benaderen velen het jonge kind zo snel mogelijk als schoolkind. Ik vind dat we de ruimte in verschillende benaderingswijzen – ook in wetenschappelijke zin – moeten behouden en naar zulke thema's verschillend moeten kunnen blijven kijken. Dat geldt ook voor onderwerpen als basisvaardigheden en het geven van directe instructie. De focus daarop in veel van het tegenwoordige onderzoek schuift en doet de rijke wetenschappelijke traditie waarin wij staan, tekort. Ik vind dat we daar meer weerwoord op moeten geven.'

'Maar ik denk ook dat wij heel evidence-based werken,' stelt San. 'Als leraren zijn wij de onderzoekers



BREDER MOET MEER

RUIMTE KRIJGEN

Het is bovendien integrerend onderwijs, zoals wij dat in het vrijeschoolonderwijs bijvoorbeeld in praktijk brengen door thema's te verdiepen en te doorleven in ons periodeonderwijs. We benaderen onderwerpen van verschillende kanten', stelt Michel. 'Voor mij betekent dit dat we in deze tijd aansluiten bij een brede behoefte. In de samenleving hebben we steeds meer een smalle focus gekregen en zijn we opbrengsten enger gaan definiëren. Er leeft, volgens mij, in de volle breedte van de samenleving een behoefte aan een breder pedagogisch aanbod en perspectief. Als 'breder' meer ruimte krijgt, dan gaan we zeker nog 100 jaar door. Het is een kwestie van blijvend leren. Ik zie ook in, dat de rol die leraren spelen, belangrijker moet worden. Het creëren van pedagogische ruimte betekent namelijk: zelf lesmateriaal maken, aansluiten bij behoeftes en rijkdom bieden waarbij je je als persoon als leraar ook in het spel brengt.'

'Ik sluit me hierbij aan', zegt Elvira. 'Dalton heeft in zich dat we samen, ook op school, een gemeenschap zijn. Het gaat niet om de leerling alleen. We doen het samen. Het gaat om ontmoeting. Natuurlijk kijk je naar het unieke van elk individuele kind, maar opleiden tot democratische burgers betekent vooral ook zien dat de wereld en de ander een appel op je doen. Ik hoop dat dat onderdeel zal blijven van ons succes. Want dat hebben we zeker ook de komende 100 jaar nodig.'

VERTROUWEN IN DE VOLGENDE

GENERATIE EN ZE LEREN OM SAMEN

PROBLEMEN OP TE LOSSEN

van het kind en de ontwerpers. Bovendien zijn docenten elke dag bezig om te zien of dat wat ze doen effect heeft in de brede context van waarin wij kinderen opvoeden. Dat is onderzoekend handelen: hoe 'more evidence-based' wil je het hebben? En we weten ook dat al die inspanningen van leraren geen garanties geven op daadwerkelijk succes. Dat noemt Biesta het risicovolle van het onderwijs.'

HET KIND ALS GEHEEL

'De kracht van ons is dat we aandacht hebben voor de hele ontwikkeling van het hele kind en daarbij geen smalle focus hebben. We sluiten aan bij wetenschappelijke ontwikkelingsfasen.

'Het kind als geheel, maar ook leren samenwerken, zodat er meer aandacht komt voor – zoals Biesta het noemt – het aankomen in de samenleving. Daar hebben we een opdracht!', is Harry's overtuiging. 'En dat was, volgens mij, ook de opdracht na de Eerste Wereldoorlog. Het gaat om zaken, die in de komende tijd extra moeilijk zijn: goede manieren leren om conflicten op te lossen. Daar ligt ons bestaansrecht: we zullen nieuwe generaties moeten leren om samen problemen op te lossen en om zich aan te passen.'

San: 'Ik denk dat we daarbij in de kracht moeten geloven van de volgende generatie. Wij moeten leerlingen echt zien als bouwers van de toekomst. Het gaat niet alleen om mee leren draaien in de samenleving die al bestaat. Leerlingen moeten leren naar zichzelf te kijken. We moeten een beroep op ze doen en ze de vraag stellen: wat hebben zij bij te dragen? Kinderen weten het beter dan wij! Zij groeien op in een samenleving die zichzelf moeten bouwen.'

Elvira vult aan: 'We bestaan niet voor niets al 100 jaar en doen de term 'vernieuwing' nog steeds recht aan. Daarmee laten we zien dat onze opvattingen over breder kijken naar het kind als geheel nog steeds actueel zijn. Bovendien hebben we ons voortdurend geadapteerd aan veranderingen in tijd, plaats en leerlingen. Zo houden we onze concepten scherp en actueel.'

TOETSEN EN TE VROEGE SELECTIE

Die aanpassingen naar tijd, plaats en leerlingen roept ook de vraag op hoe de vernieuwers zich verhouden tot actuele onderwijsgerelateerde vraagstukken. Dat brengt de voorzitters meteen op de inzet van toetsen. 'Dat is een systemische uitdaging,' stelt Harry. 'We zien het allemaal in, dat dezelfde toetsen inzetten om leerlingen te adviseren en om scholen en leerlingen te vergelijken, raar is. Ons systeem werkt niet als bij het rijexamen. Daar heb je objectieve criteria, waarbij je met een toets bepaalt of je wel of niet aan die criteria voldoet. Niets meer en niets minder.'

San stelt vervolgens wedervragen: 'Waartoe toetsen we eigenlijk? Willen we homogeen leren? Alleen cognitief leren? Willen we wel differentiëren? Voor mij hoeven we toetsen niet af te schaffen, als de waartoe-vraag voor al dat toetsen maar duidelijk wordt!' Marijke vult aan: 'Vanuit de maatschappij en de inspectie wordt veel waarde gehecht aan het toetsen, waarbij kwaliteit heel specifiek gedefinieerd wordt. Ik denk dat scholen vanwege de druk die ze ervaren en het belang dat aan toetsen gehecht wordt, geneigd zijn concessies te doen. Dat is wel de realiteit.' Marijke heeft het altijd jammer gevonden dat de ideeën van Van Kemenade over de middenschool nooit van de grond gekomen zijn. 'We selecteren leerlingen op veel te jonge leeftijd. En of je daar nu de oude citotoets of een doorstroomtoets voor gebruikt, maakt eigenlijk niet veel uit. We dwingen kinderen op 11- of 12-jarige leeftijd in een bepaalde stroom en daarmee doen we ze ernstig

tekort.' Michel is het daarmee eens. Er wordt te veel gefocust op vroege selectie. 'Ik ben wel blij dat de kleutertoetsen afgeschaft zijn, maar die harde knip die er nu is na de basisschool, is ongewenst. In het vrijeschoolonderwijs tellen we de klassen gewoon door en ik ben blij dat vrijescholen zelf de keuze maken voor brede en verlengde brugklassen. Dat is altijd beter dan leerlingen meteen in het sjoelbakvakje vmbo, havo of vwo te 'sjoelen'. Ik zie overigens ook wel ruimte. Het is met al die toetsen ook een kwestie van hoe je ermee omgaat en welke waarde je zelf aan de doorstroomtoets hecht.' Marijke stelt dat er, naar haar idee, minder waarde aan toetsing gehecht wordt, als we een bredere doorstroom zouden realiseren. 'Toch blijft het probleem dat we de toets gebruiken om kinderen te vergelijken,' stelt Harry. 'We zouden met toetsen meer het kind-eigene moeten benadrukken. Wat ervoor zorgt dat het kind zich ontwikkelt, is een andere optie die we ons bij toetsing af moeten vragen. En dan moeten we niet, zoals nu door de inspectie gedaan wordt, ook naar de kwaliteit van het onderwijs kijken. Daar is de toets niet voor. Als we er een wedstrijd van maken 100 meter te sprinten, is er altijd een



winnaar en zijn er verliezers, terwijl degene die als laatste over de eindstreep gaat, misschien wel een persoonlijk record gelopen heeft. Verder is het natuurlijk raar om taal en rekenen te meten en dan vervolgens iets te zeggen over de hele school!

BURGERSCHAP

De Inspectie van het Onderwijs levert genoeg gespreksstof op bij de voorzitters. Er is ook een duidelijke erkenning voor hun werk. San: 'Ik vind toch ook dat tegenwoordig, dankzij met name de traditionele vernieuwingscholen, de focus meer is komen te liggen op het pedagogische. Dat belang wordt nu ook wel door de inspectie erkend. Het kan best zijn dat kinderen goed scoren op de basisvaardigheden, maar het toch onveilig is in de klas. Daar wordt nu wel wat van gevonden!' Harry: 'Ik erken dat hierover met inspecteurs het gesprek gevoerd kan worden, maar in de politiek verloopt dat moeizaam. Daar wordt er toch anders op gereageerd. Daar wordt teveel en te kort door de bocht gedacht volgens een input-output-model. Overigens staat het gewoon in de wet, hè. Voor het primair onderwijs staat in artikel 8 geformuleerd dat kinderen het recht hebben op brede ontwikkeling. Ik vind dat wij ons daar netjes aan houden, maar scholen die zich sterk richten op de basisvaardigheden, krijgen niet te horen dat ze zich niet aan de wet houden.'

Michel beaamt dat er een brede opdracht ligt. Vanuit de pedagogische visie van de vernieuwingscholen is dat rijker vervat. Iets waar meer aandacht voor zou moeten zijn volgens de voorzitters. Michel: 'Neem bijvoorbeeld burgerschap. Dat krijgt in het periodeonderwijs op de vrijeschool met de aandacht voor socialisatie en persoonsvorming prachtig vorm. Het is voor ons een zorg om die brede benadering te behouden en om ertegenin te gaan als de politiek de neiging heeft om ook dit onderwerp te verenigen. Als in de samenleving wat gebeurt, wordt dat meteen uitvergroot en vertaalt als opdracht voor scholen. Dat doet geen recht aan de manier waarop wij breed naar ontwikkeling kijken. En juist daar ligt de kracht van ons onderwijs.'

Michel: 'Wij zien die opdracht als een erkenning. Maar het is wel de vraag hoe formalistisch of hoe breed die opdracht ingevuld wordt. Met een vrijeschool-inspecteur is daarover een goed gesprek te voeren. Toch is het onderzoek van de Inspectie wel erg smal. In algemene zin is de aandacht echter wel positief. We hebben echter

twijfels over de vereisten die in de politiek geformuleerd worden over de inrichting en de breedte en of verschillen mogen blijven bestaan, want hoe kijk je eigenlijk aan tegen burgerschap?' Harry: 'Wij vinden dat dit al 100 jaar geleden, bij de start van het traditionele vernieuwingsonderwijs, centraal stond. Ik zie vooral een probleem in de eis van de meetbaarheid.' In de montessorivereniging hebben mensen moeite om over dit thema gelijkgestemd te zijn. 'We hebben als vereniging ook nog geen goed antwoord op de eis van de Inspectie om het merkbaar of meetbaar te maken,' stelt San. 'De daltonscholen waren in het begin verontwaardigd,' stelt Elvira. 'Wij hadden kritiek toen gesteld werd dat onderwijs waardenvrij moet zijn. Daar zijn we hard over gevallen. Ook is er verontwaardiging dat de politiek er een eigen waarheid van maakt. Als je, zoals wij dat nastreven, kinderen op wil voeden tot 'mensen zonder vrees', dan is dat niet waardenvrij. Ik vind dat het aan ons is en niet aan de politiek om te zeggen om welke waarden het dan moet gaan!'

WE MOETEN ER MAAR VOORAL MEE
DOORGAAN OM VAN EN MET ELKAAR
TE LEREN EN OM SAMEN OP TE TREKKEN.

VERENIGD

'Ik zie dat we voldoen aan een groeiende behoefte bij ouders. We hebben in Amsterdam montessorischolen die volstrekt over-ingetekend worden. Onze scholen zijn enorm aantrekkelijk', stelt San. 'En dan te bedenken dat we al heel lang bestaan', vult Harry aan. 'De viering van het 100-jarig bestaan van jenaplanonderwijs was echt stimulerend. We voelden daar de verbondenheid en betrokkenheid, waarop we voort kunnen borduren; zeker ook internationaal!' Elvira vult aan: 'Tijdens de ledenvergadering gisteren vertelde ik over het feit dat we samen de Staat van het Vernieuwingsonderwijs aan het opmaken zijn. Toen zei een oudgediende binnen de vereniging – Hans Wenke –, dat dit volgens hem de eerste keer is in onze gezamenlijke geschiedenis, dat er zo positief wordt samengewerkt tussen de traditionele vernieuwingsbewegingen.' Dat verenigingsleven wordt door alle vernieuwingsbewegingen erkent en als zeer waardevol geacht, evenals het gezamenlijk optrekken. Elvira: 'We moeten er maar vooral mee doorgaan om van en met elkaar te leren en om samen op te trekken.' <<

Onderzoek: Balans en redelijkheid in het denken over onderwijseffectiviteit

SYMEN VAN DER ZEE, LECTOR Vernieuwend Onderwijs, Hogeschool Saxion.

Vernieuwingsonderwijs beoogt, zoals professor Masschelein en professor Simons beklemtonen, de school een plek te laten zijn waar met de nieuwe generatie gewerkt en geleefd wordt op een vormende wijze. Daarom moet ook weerstand worden geboden tegen de verleiding om al teveel te focussen op de rendementen en effecten ervan. Van oudsher lijken de vernieuwers dat ook te doen.

Tenminste, daar waar de economische logica van versnelling en optimalisatie leidt tot eenzijdigheid en het onderwijsleerproces enkel wordt gewaardeerd in termen van productiviteit. Want zoals dr. Van der Ploeg verderop kort aanstipt, waren de vernieuwers niet wars van meten, volgen en het onderzoeken van de opbrengsten van hun praktijken. Ze onderzochten zelf, participeerden in studies en brachten ook op een onderzoeksmatige wijze verbeteringen aan in de praktijk. In een enkel geval werd de vernieuwing zelfs gepresenteerd als een simpele ‘efficiency measure’.

In de vernieuwingsscholen gaat het om vorderende vorming en dat impliceert oog voor doelmatigheid, maar wel in alle redelijkheid. Kenmerkend voor de traditionele vernieuwers is dan ook, dat ze vraagstukken rondom de opbrengsten serieus nemen, maar hierin niet doorslaan. In

het huidige tijdsgewricht met een focus op evidence-informed werken en een nadruk op effectiviteit, wordt vanuit het lectoraat Vernieuwend onderwijs dan ook tegenwicht geboden. Bijvoorbeeld door te tonen hoe betrekkelijk de resultaten van effectonderzoek kunnen zijn (zie bijvoorbeeld Van der Zee, 2024) en te illustreren waarom er bijvoorbeeld niet één beste onderwijsaanpak is (zie bijvoorbeeld Van der Zee & Stappers, 2024). Daarnaast wordt onderzoek verricht dat geen instrumentele kennis voortbrengt, maar dat juist bijdraagt aan horizonverbreding. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om historisch en historisch-theoretisch onderzoek (zie bijvoorbeeld Van der Ploeg, 2014), dat bijdraagt aan het beter verstaan van de eigen traditie en het doordacht verbeteren van het onderwijs.

In de maatschappij speelt momenteel sterk de vraag naar de effectiviteit van



het onderwijs, in het bijzonder die van het vernieuwend onderwijs. Hiernaar wordt nationaal en internationaal ook onderzoek verricht. Wat kunnen we op grond van de resultaten hiervan stellen over de effectiviteit van vernieuwingsonderwijs? Hoe staat het ervoor met de effectiviteit? Het antwoord hierop blijkt niet zo eenvoudig. Zo onderzochten De Bilde en collega's (2013) de toegevoegde waarde van vernieuwingsscholen in Vlaanderen op taal, rekenen, motivatie en betrokkenheid. De conclusie is dat leerlingen op vernieuwingsscholen gemiddeld wat lager scoorden. Maar hier is een belangrijke nuancering bij nodig: het onderzoek maakte geen onderscheid tussen verschillende vernieuwingsscholen en de definitie van regulier onderwijs was onduidelijk. Want wat houdt regulier onderwijs precies in?

Wanneer onderzoeken zich richten op specifieke vernieuwingsconcepten, ontstaan er iets scherpere inzichten. Zo bekeken Sins en Van der Zee (2015) en Sins et al. (2021) de effectiviteit van daltononderwijs en vergeleken ze daltonscholen expliciet met traditionele scholen. Hieruit bleek dat kinderen op daltonscholen in groep 2 beter scoorden op rekenen en in groep 8 iets beter presteerden op burgerschapskennis. Toch zegt ook zo'n resultaat niet alles. Is dit een éénmalig verschil of een consistent gegeven? Sowieso is nog maar weinig effectonderzoek gedaan naar de vernieuwingsscholen. Naar jenaplanonderwijs is bijvoorbeeld nog maar één verkennend onderzoek verricht (Paas & Mulder, 2010). Eigenlijk alleen voor montessorionderwijs geldt dat behoorlijk wat onderzoek is gedaan.

Uit een grootschalige meta-analyse van Demangeon et al. (2023), gebaseerd op 33 studies, blijkt dat montessorionderwijs positieve effecten heeft op cognitieve en sociale vaardigheden, creativiteit en academische prestaties. Dat klinkt mooi. Toch is ook bij deze positieve resultaten weer een kanttekening te plaatsen: de meeste studies komen uit de VS, waar montessorionderwijs privaat is. Nederlands onderzoek is schaars en laat bovendien een wisselend beeld zien (zie bijvoorbeeld Paas & Mulder, 2010; Santing et al., 2024). Kunnen we dan wel stellen dat montessorionderwijs 'werkt'?

Een belangrijke, complicerende factor waar vaak geen rekening mee wordt gehouden, is de grote variatie tussen scholen. Scholen geven op verschillende manieren invulling aan hun onderwijsconcept (De Brouwer et al., 2025). Ze passen het bijvoorbeeld aan op basis van de behoeften van leerlingen en de context. Dat dit impact kan hebben op de effectiviteit, is wat de studie van Lillard (2012) laat zien. Ze ontdekte bijvoorbeeld dat een strikte implementatie van het montessoriconcept betere resultaten oplevert dan een lossere implementatie. Maar wat maakt dan precies het verschil? En waardoor resulteert het verschil dan in andere uitkomsten? Veel is nog onduidelijk.

Onderzoek doen naar de opbrengsten van het vernieuwingsonderwijs is uitdagend werk. De effectiviteit is afhankelijk van tal van factoren, zoals de implementatie van het concept en de context. Hoe het onderwijs precies werkt, voor wie het werkt en wanneer het wel en niet werkt, daarover

weten we nog maar heel weinig. Als we toch een voorlopig veralgemeniseerd antwoord willen geven op de vraag naar hoe het ervoor staat met de effectiviteit van het vernieuwingsonderwijs, dan biedt de nieuwste reviewstudie van Guerrero et al. (2024) waarschijnlijk het best mogelijke antwoord. Hierin werden 24 recente onderzoeken naar vernieuwingsonderwijs geanalyseerd. De algemene conclusie: leerlin- gen presteren vaak even goed of beter dan in regulier onderwijs.

Vernieuwingsonderwijs is breed persoonsvor- mend onderwijs. Onderzoek kan helpen om het onderwijs beter te doorgronden, suggesties bieden voor praktijkvernieuwing met de traditie indachtig en kan zelfs enig licht schijnen op de doeltreffendheid ervan. De kunst is om doordacht en kritisch met de resultaten van onderzoek om te gaan en te zoeken naar balans en redelijkheid in het denken en spreken over onderwijs-effectiviteit. <<



Referenties

- De Bilde, J. (2012). *Alternative education. Examining the effects of alternative educational approaches on student achievement, academic motivation and engagement in Flemish Primary schools*. Katholieke Universiteit Leuven.
- De Brouwer, J., Klaver, L.T., Sins, P.H.M. & Van der Zee, S. (2025). The Validation of the Dutch Teacher Questionnaire of Montessori Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, *https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2455669*.
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, *72*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, *158*. <https://doi.org/10.1016/j.chil-dyouth.2024.107480>
- Lillard A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, *50*(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonaca- demic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *19*(3), Artikel e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Morssink-Santing, V. E., van der Zee, S., Klaver, L. T., de Brouwer, J., & Sins, P. H. M. (2024). The long-term effect of alternative education on self-regulated learning: A comparison between Montessori, Dalton, and traditional education. *Studies in Educational Evaluation*, *83*, Artikel 101380. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101380>
- Sins, P. H. M. & Van der Zee, S. (2015). De toegevoegde waarde van traditioneel vernieuwingsonderwijs: Een studie naar de verschillen in cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten tussen daltonscholen en traditionele scholen voor primair onderwijs, *Pedagogische Studiën*, *92*, 254-273. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14174>
- Sins, P. H. M., Van der Zee, S., & Schuitema, J.A. (2021). The effectiveness of alternative education: a comparison between primary Dalton schools and traditional schools on outcomes of schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, *33*(2) (2021), 169-197. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1987278>
- Van der Zee, S. & Stappers, R. (2024). Discussie over directe instructie. *Basisschoolmanagement*, *38*(4), 8-11.
- Van der Zee, S. (2024). Evidence informed werken op de lerarenopleiding? Over ruis, onzekerheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *45*(3), 21-32.

Wetenschappelijke publicaties uit 2024

De staat van het vernieuwingsonderwijs betreft niet enkel een staat van de praktijk van het vernieuwingsonderwijs. Ook de theorievorming door onderzoek naar het traditioneel vernieuwingsonderwijs is onderdeel van de staat van het vernieuwingsonderwijs. Daarom geven we een zo volledig mogelijk overzicht van de wetenschappelijke publicaties uit 2024 over het traditioneel vernieuwingsonderwijs.

Door te zoeken op montessori, dalton, jenaplan, freinet, Waldorf/vrijeschool/vrijescholen/vrijeschool/vrije scholen, Parkhurst, Petersen en Steiner via Web of Science, de Portal of Research Output from the Netherlands en Open Access Theses and Dissertations—en het archief van het Journal of Montessori Research mee te nemen—

zijn 68 wetenschappelijke tijdschriftartikelen, boeken, boekreviews, PhD-thesissen, een conferentiebijdrage gevonden die over het traditioneel vernieuwingsonderwijs gaan. Het onderzoek gaat met name over montessorionderwijs en vrijeschoolonderwijs, maar er zijn ook enkele studies over freinet en dalton gevonden. Over jenaplan is geen enkel onderzoek gevonden.

Het gevonden onderzoek is vooral afkomstig uit de Verenigde Staten, Engeland, Nederland en Duitsland. Maar ook in Azië, Oceanië, Afrika en Zuid-Amerika werd onderzoek gedaan naar traditioneel vernieuwingsonderwijs. De artikelen in wetenschappelijke tijdschriften zijn met name gepubliceerd in het Journal of Montessori Research (14x) en Frontiers in Education (12x).

Africa, E., Duncan, M., & Bath, L. (2024). Fundamental movement skill proficiency of selected South African **Montessorian** pre-schoolers. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 503–514. <https://doi.org/10.1177/1476718X241241141>

Ahlquist, E.-M. T., Courtier, P., Denervaud, S., Gynther, P. W., Jendza, J., & Quarfood, C. (2024). Acknowledging **Montessori** education — a research perspective of Montessori's legacy for the future: Symposium report. *Journal of Montessori Research*, 10. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22572>

Ahlquist, E.-M. T., & Gynther, P. (2024). Variation theory and Montessori education. *Journal of Montessori Research*, 10. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22606>

Allen, S. (2024). An exploration of parental perceptions surrounding the influence of the **Montessori** ethos towards education on aspects of children's development. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2303234>

Archer, N. (2024). Walking a desire track: **Montessori** pedagogy as resistance to normative pathways. *Pedagogy Culture and Society*, 32(4), 1079–1097. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355097>

Attfield, K. (2024). The humane education of **Waldorf**. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1332597>

Barth, U., & Wiehl, A. (2024). Inclusive **Waldorf** schools today: What can we build on and what is necessary in the 21st century? *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1345697>

Beach, P. (2024). Literacy in **Montessori** Schools: Perspectives from Canada, Mexico, and Italy. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01821-7>

Beatty, B. (2024). The Bloomsbury Handbook of **Montessori** Education. *History of Education Quarterly*, 64(4), 550–553. <https://doi.org/10.1017/heq.2024.39>

Bell, A. (2024). Teaching children to write and read in **Waldorf** schools. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1387867>

Boland, N. (2024). Navigating an uncertain interregnum. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1401388> [**Waldorf**]

Boland, N., Brice-Geard, K., Bell, A., & Cook, C. (2024). Breaking new ground: New Zealand Certificates of **Steiner** Education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1332413>

Borkowski, A. (2024). A blended approach to inquiry-based learning using the example of the interdisciplinary course of BIM in spatial management studies: A perspective of students and professor. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050444> [**Montessori**]

De Brouwer, J. (2024). A practice based tool for observing **Montessori** implementation in elementary classrooms. In *International Montessori Institute Working Paper Series 2022-4* (pp. 4–13). Carnegie School of Education, Leeds Beckett University. https://www.researchgate.net/publication/378402107_A_Practice_Based_Tool_for_Observing_Montessori_Implementation_in_Elementary_Classrooms

- De Brouwer, J., & Klaver, L. (2024). *Burgerschap in het montessorionderwijs: Terugkoppeling NMV 24-uursconferentie*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13645775>
- De Brouwer, J., Morssink-Santing, V., & Van der Zee, S. (2024). Validation of the Teacher Questionnaire of **Montessori** Practice for early childhood in the Dutch context. *Journal of Montessori Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i1.21543>
- Cazco, G., Obregón, M., Pinduisaca, N., & Cobagango, O. (2024). Methods, didactic strategies, and educational experiences with ICT for pre-reading in childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1443> [**Montessori**]
- Chen, A., & Guo, S. L. (2024). The spread of **Montessori** education in mainland China. *Journal of Montessori Research*, 10. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22573>
- Chen, B., Jin, J., & Qiu, R. (2024). Enhancing teachers' acceptance towards preschoolers within the **Montessori** educational philosophy and psychological framework: A case study of designing the program for preschool phonological intervention [3rd International Conference on Behavioral Sciences and Applied Psychology]. *Psychological Reports*, 127(2_suppl), 29–30. <https://doi.org/10.1177/00332941241278406>
- Chinazzi, A., & Fensham-Smith, A. (2025). Uncovering home education in Italy: Characteristics, motives, and pedagogic practices. *Educational Review*, 77(2), 595–617. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2392586> [**Montessori, Steiner**]
- De Rijke, V. (2024). O paradoxical pioneer! Repurposing **Steiner** education in collage and scribble. *Pedagogy Culture and Society*, 32(4), 1003–1012. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355090>
- Debs, M. C. (2024). Book review, the **Montessori** movement in interwar Europe: New perspectives. *Journal of Montessori Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22887>
- Decaillet, M., Frick, A., Lince, X., Gruber, T., & Denervaud, S. (2024). Variation in pedagogy affects overimitation in children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 241. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105862> [**Montessori**]
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., & Tazouti, Y. (2024). Early literacy, early numeracy and executive functions of French Kindergarteners in **Montessori** and conventional environments. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2343706>
- Etokabeka, E. (2024). Supporting the development of executive function skills through structured play: A qualitative study of South African preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01827-1> [**Montessori**]
- Fernández-Henarejos, A., & Ortiz, N. (2024). The **Montessori** method in preprimary classrooms: Logical-mathematical thinking with sensory material. *Aula De Encuentro*, 26(1), 95–114. <https://doi.org/10.17561/ae.v26n1.836095>
- Fleming, D. J., Culclasure, B. T., Warren, H., & Riga, G. (2024). The challenges and opportunities of implementing **Montessori** education in the public sector. *Journal of Montessori Research*, 10. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22574>
- Fresco, G. H. (2024). The “cosmic” task of the youngest children: Direct, anticipate, or respect? Experiences working with small children. *Journal of Montessori Research*, 10. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22575>
- Gerker, H. (2024). Rediscovering the child: Review of **Montessori** educator research projects 2023 –2024. *Journal of Montessori Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.23052>
- Gerker, H. (2024). “Why aren’t we speaking up?” A mixed methods study on the political efficacy and advocacy engagement of **Montessori** teachers [Doctoral thesis, University of Cincinnati]. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ucin1733833717248655
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107480> [**Montessori, Waldorf, Freinet**]
- Hegseth, W. M. (2024). Implementing along a continuum: Comparing the embedded agency of leaders and the coupling orientation of educational systems. *American Journal of Education*, 130(4), 555–582. <https://doi.org/10.1086/730993> [**Montessori**]
- Hegseth, W., & Miller, A. (2024). Taking a stance: A comparative study of education-systems-in-environments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. <https://doi.org/10.3102/01623737241296900> [**Montessori**]
- Ikegami, K., Morrison, K., & Sio, K. (2024). **Waldorf** early childhood education: From the West to the East. *Compare-a Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2442330>
- Kumru, F. (2024). The philosophical and pedagogical underpinnings shared by philosophy for children (P4C) and Froebelian approaches. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491241289150> [**Montessori**]
- Lewis, T. (2024). Benjamin on occultism and progressive education: A warning concerning “liberal” fascism. *Educational Theory*, 74(6), 822–839. <https://doi.org/10.1111/edth.12671> [**Steiner**]
- Lillard, A., LeBoeuf, L., Borgman, C., Martynova, E., Faria, A., & Manship, K. (2025). When bigger looks better: CLASS results in public **Montessori** preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 70, 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.10.003>
- Lutzker, P. (2024). Artistic practice in **Waldorf** teacher education: A sensory-aesthetic concept for a digital age. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1363254>
- Martín-Sánchez, M. (2024). Maria **Montessori**: Pedagogy, legacy and actuality. *History of Education & Children's Literature*, 19(2). <https://doi.org/10.48219/1345>
- Mephram, T. (2024). Publicly funded **Steiner** education in England-Beautiful anomaly? Missed opportunity? Or both? *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1364978>
- Morssink-Santing, V., van der Zee, S., Klaver, L., de Brouwer, J., & Sins, P. (2024). The long-term effect of alternative education on self-regulated learning: A comparison between **Montessori, Dalton**, and traditional education. *Studies in Educational Evaluation*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.stue-duc.2024.101380>

- Moss, J., & Wheeler, T. (2024). Beliefs about autonomy support and control in the classroom: An examination of **Montessori** and traditional U.S. public school teachers. *Journal of Montessori Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.20260>
- Neddeau, B., & McClure, M. (2024). Storytelling and error: Challenging pioneer ontologies in early childhood education. *Pedagogy Culture and Society*, 32(4), 941–951. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355101> [**Montessori**]
- Neumann, R. (2024). Media education in **Waldorf/Steiner** schools. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1365149>
- Newman, S., & Archer, N. (2024). Maria **Montessori** and the mystery of language acquisition. *Journal of Montessori Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i1.21686>
- Nome, D. (2024). Playing with open-ended material as experiences of democracy: The **Waldorf** case. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 515–526. <https://doi.org/10.1177/1476718X241241143>
- Oliveira, T., de Almeida, P., & Zukowsky-Tavares, C. (2024). Cooperative work in **Freinet** pedagogy and its contributions to pedagogical practice in the early years of fundamental education. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educao*, 19. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17577>
- Otten-Binnerts, V., Berends, R., Klaver, L., de Brouwer, J., & van der Zee, S. (2024). *Dalton en burgerschapsonderwijs: "Go forth unafraid."* Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13735825>
- Parham, J., Moss, J., & Wood, K. K. (2024). Mortarboard review: **Montessori**-related dissertations, 2023. *Journal of Montessori Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i1.21851>
- Parkin, N. (2024). Educational pacifism and **Montessori**. *Journal of Montessori Research*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i1.21012>
- Postlewaite, E., Avello, D., Massie, C., & Sabater, A. (2024). Implementing the ages and stages questionnaires in a **Montessori** setting. *Journal of Montessori Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.22478>
- Prot, F. (2024). Presentation of a cooperative engineering project for transferring the didactic institution of free text in ordinary classrooms. *Perspectiva Educacional*, 63(3), 49–62. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1609> [**Freinet**]
- Ramos, G. D. (2024). The critical **Montessori** model: Supporting the BIPOC community through Montessori research and practice. *Journal of Montessori Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v10i2.21633>
- Rawson, M. (2024). Translating, transmitting and transforming **Waldorf** curricula: One hundred years after the first published curriculum in 1925. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306092>
- Samur, E., & Yalcin, S. (2024). The effect of **Montessori** approach-based STEM activities on the academic self-respect of preschool students. *Journal of Education and Future-Egitim Ve Gelecek Dergisi*, 25. <https://doi.org/10.30786/jef.1215075>
- Santini, G. (2024). The best weapon for peace. Maria **Montessori**, education, and children's rights. *Modern Italy*, 29(4), 538–539. <https://doi.org/10.1017/mit.2024.9>
- Scippo, S. (2024). **Montessori** primary schools' effectiveness: A quasi-experimental study on schooling outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2349537>
- Sezgin, E., & Sener, T. (2024). An examination of the psychological resilience of preschool children with and without **Montessori** education. *Review of Education*, 12(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3471>
- Sharpe, F. (2024). *Emerging mathematics—Shifting awareness in a Steiner school community* [Doctoral thesis, University of Bristol]. <https://hdl.handle.net/1983/4602c35a-c334-4f4e-baab-9e35c83e0d84>
- Simon-Martin, M., & Jové, G. (2024). The Cursillos de Selección Profesional public examinations in the Lleida Teacher Training School (1932): A historiographical review. *Historia Y Memoria De La Educacion*, 19, 49–78. <https://doi.org/10.5944/hme.19.2024.36777> [**Freinet**]
- Stoltz, T., Weger, U., & da Veiga, M. (2024). Consciousness and education: Contributions by Piaget, Vygotsky and **Steiner**. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411415>
- Taplin, J. (2024). **Waldorf** early childhood care and education in the 21st century. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329773>
- Telfer-Radzat, K. (2024). Exploring alternative education: A comparison on 3 levels-**Waldorf** charters, non-**Waldorf** charters, and local public schools, as measured by the California Assessment of Student Performance and Progress. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1323535>
- Tripi, M. (2025). The Pedagogy of Listening: The Italian Movimento di Cooperazione Educativa and a transdisciplinary early childhood educational approach. *Paedagogica Historica*, 61(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2413154> [**Freinet**]
- Van Schie, T., & Vedder, P. (2024). Two different worlds on the same road: The identity and image of a **Waldorf** school in a rural community in Central Philippines. *Ethnography and Education*. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2436025>
- Want, A. van der, Kam, S. de, Koppel, K., Modderkolk, W., & Snickers, S. (2024). **Waldorf** Education in the Netherlands. In *Critically Assessing the Reputation of Waldorf Education in Academia and the Public: Early Endeavours of Expansion, 1919–1955*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003403609>
- Wu, X., & Ko, J. (2024). Peer interactions during storybook reading on children's knowledge construction: An experimental study on K2 and K3 children. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1253782> [**Montessori**]
- Zanchi, P., Mullier, E., Fornari, E., de Dumast, P., Alemán-Gómez, Y., Ledoux, J., Beaty, R., Hagmann, P., & Denervaud, S. (2024). Differences in spatiotemporal brain network dynamics of **Montessori** and traditionally schooled students. *Npj Science of Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00254-6>

Vernieuwers in de media

Sinds de intrede van het traditioneel vernieuwingsonderwijs in Nederland krijgen deze onderwijsvormen regelmatig aandacht in de media. Er verschijnen artikelen, interviews en reportages over hun visie en werkwijze, en later zijn daar ook films, video's en podcasts aan toegevoegd. Deze media-aandacht draagt enerzijds bij aan de bredere bekendheid van het traditioneel vernieuwingsonderwijs, maar leidt soms ook tot discussie over de waarde en toekomst ervan. Ook door de aandacht in de media blijft het gesprek over de rol en betekenis van het traditioneel vernieuwingsonderwijs binnen het Nederlandse onderwijs en de opvoeding actueel en levendig. In 2024 was weer regelmatig belangstelling vanuit de media voor de traditionele vernieuwingsscholen. Hieronder een kleine selectie van de manieren waarop zij in het nieuws verschenen.

'OP DE VRIJE SCHOOL IS ER VOLOP RUIMTE OM KIND TE ZIJN'

Dit artikel op de site van de AOB bespreekt de ontwikkeling en groei van de vrijescholen in Nederland. Zowel de oudste vrijeschool, opgericht in 1923 in Den Haag, als de nieuwste, de Waldorfschool aan de Waal in Nijmegen, komen in het artikel aan bod. Het artikel geeft een mooi inkijkje in de praktijk van vroeger, met tien leerlingen in een huiskamer, tot en met de praktijk van nu.



VIDEO: SAMEN VIEREN (IN HET JENAPLANONDERWIJS)

Vieren is één van de vier basisactiviteiten van het jenaplanonderwijs, naast samenwerken, samenspelen en samenspreken. Volgens Petersen zijn het de vier sociale oervormen van het mens-zijn. In deze video, uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan Vereniging, wordt uitgelegd hoe en op welke wijze samen vieren kenmerkend is voor het jenaplanonderwijs.



'OP DEZE SCHOOL GEEFT EEN TWEEDE-EEUWSE INNOVATIE LEERLINGEN ZELFVERTROUWEN EN RUST'

Johannes Visser schrijft namens de Correspondent over de zoektocht van de Montessori Campus in Almere naar de wijze van volgen en bijhouden van de vorderingen van de kinderen. Toen de Montessori Campus Almere overstapte op een nieuwe, digitale leeromgeving zagen leraren het onderwijs – én hun leerlingen – dan ook veranderen. In hun gloednieuwe gebouw werken ze sinds vorig schooljaar met een heel nieuwe technologie: papier. Een papieren schriftje is het resultaat van een jarenlange zoektocht naar de beste methode van deze montessorischolen om de voortgang van leerlingen bij te houden.





‘SCHOOL ZEIST ZET CIJFERS EVEN NIET IN VOLG-APP: ‘KIND REGIE GEVEN’

Het Jordan Montessori Lyceum in Zeist is één van de vele scholen die apps als Magister gebruiken. Daarmee is, zoals de app belooft: ‘De laatste informatie van school beschikbaar voor leerlingen én ouders. Altijd en overal. Op elke device.’ Het Jordan nam geen afscheid van Magister, maar gedurende twee maanden konden ouders, als experiment, geen cijfers meer inzien. Dit experiment was geslaagd en de school zal dit beleid voortzetten.



PODCAST: FREINETSCHOOL DE KLEINE HELDEN

De Freinetschool De kleine helden, in België gevestigd, heeft een eigen podcast. In deze podcast spreken ze met kinderen over de organisatie van de school en ondervinden ze zelf wat realistisch

en haalbaar is. Er is daarvoor een heuse heldenraad: door en voor de kinderen en om de betrokkenheid en het welbevinden van de kinderen te verhogen. In deze heldenraad worden nieuwe ideeën en voorstellen gelanceerd en zoekt men samen naar oplossingen voor schoolse problemen. Gedeelde verantwoordelijkheid en participatie maakt het samenleven en -werken op deze school iedere dag de moeite waard.



‘RUDOLF STEINER WAS HET NIET DIE MIJ VAN DE VRIJE SCHOOL STUURDE’

Ooit werd filosoof Désanne van Brederode van de vrije school gestuurd. Haar leraren hadden weinig begrepen van Rudolf Steiner, ontdekte ze later. In Trouw schrijft ze er een essay over, in de week van Steiners honderdste sterfdag.





**“MARIA MONTESSORI” TOONT DE
BEROEMDE PEDAGOOG ALS VOORVECHTER
VAN VROUWEN- EN KINDEREMANCIPATIE,
MÉT HAAR TEKORTKOMINGEN’**

In de Volkskrant schrijft Pauline Kleijer over de film ‘Maria Montessori’. De film is volgens haar een lofzang op zelfstandigheid. Montessori heeft een kind met de man van wie ze houdt, maar trouwen wil ze niet, hoe vreemd dat ook is in Italië aan het begin van de twintigste eeuw. Volgens Maria Montessori, gespeeld door Jasmine Trinca, is het huwelijk een vorm van slavernij. Het zou haar degraderen tot huisvrouw en ze heeft niet voor niets geneeskunde gestudeerd.



**PODCAST: DE OPDRACHT VAN
ONDERWIJS EN PEDAGOGISCH HANDELEN**

In deze aflevering van de podcast Onderwijs Leiden met Hart en Ziel gaat Taco Visser in gesprek met Wouter Modderkolk over de kernopdracht van het onderwijs en de noodzaak van congruentie tussen intenties, ontwerp en pedagogisch handelen. Wouter is docent aan de Stichtse Vrije School in Zeist, onderzoeker bij het lectoraat ‘Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs’, en promovendus aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Hij gelooft dat onderwijs gezondmakend moet zijn en leerlingen moet leren denken als een zelf.



JENAPARADE, 100 JAAR JENAPLAN!

Het jenaplanonderwijs bestond in 2024 100 jaar. Gedurende het hele jaar hebben er diverse activiteiten plaatsgevonden. De scholen kregen het gloednieuwe kinderboek, het verhaal van Peter Petersen, cadeau. Het hoogtepunt was toch wel de jenaparade op 23 en 24 mei 2024 in Vierhouten wat een hoop enthousiasme voor het concept heeft losgemaakt.



'HOE GAAN KINDEREN OM MET FOUTEN MAKEN? DAT HANGT AF VAN HUN SCHOOL, ONTDEKTE DEZE NEUROWETENSCHAPPER'

Johannes Visser schrijft namens de Correspondent over het werk van de Zwitserse neurowetenschapper Solange Denervaud. In haar onderzoeken vergelijkt zij de hersenactiviteiten van kinderen op montessori- en niet montessorischolen. Kinderen willen van nature leren, maar dan moeten ze wel de ruimte krijgen om fouten te maken. Dat werkt veel beter dan ze straffen en belonen ziet Solange Denervaud.



'HEEL VEEL VRIJESCHOOLLEERKRACHTEN WERKEN MET HART EN ZIEL AAN EEN INCLUSIEVE SAMENLEVING'

Een aantal keren komt de vrijeschool op een ongemakkelijke manier in de media met betrekking tot de antroposofische ideeën van Rudolph Steiner. Daphne van Paassen reageert hierop in haar column, waarin ze stelt dat vrijeschoolleerlingen als vriendelijk, open, tolerant, respectvol, geïnspireerd en zelfstandig denkend in het leven staan.



PODCAST: JENAPLAN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Jenaplan Nederland de Podcast is te gast op Jena XL: een jenaplanschool voor voortgezet onderwijs. In de podcast wordt gesproken met leerlingen Mees en Bente en hun docenten Paula en Marloes. Hoe ziet Jenaplan op een middelbare school er nu uit? Hoe wordt het ingericht en wat is typerend voor voortgezet jenaplanonderwijs? Daarnaast wordt er een inkijkje gegeven op de Jenaplanschool Metameer, een school voor voortgezet onderwijs in Boxmeer.



PODCAST: DALTONVISITATIE IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Een daltonschool wordt elke vijf jaar geïnspecteerd door een visitatieteam. Door deze visitatie wordt de kwaliteit van het daltononderwijs gewaarborgd. De visitatie wordt ook wel gezien als de hoeksteen van de vereniging. Deze podcast van De Daltondialoog gaat in op de manier waarop scholen zich kunnen voorbereiden op zo'n visitatie. Aan het woord komen twee ervaren en actieve visitateurs. Wat is het doel van de visitatie? Hoe ziet een visitatiedag eruit? Wat houdt het nieuwe visitatiekader in?



'KINDEREN: 'POLITIEK, STOP JE TE GEDRAGEN ALS EEN KLEUTERKLAS''

Het Jeugdjournaal bericht over een actie van leerlingen van het Haags Montessori Lyceum. Zij stellen dat politici vooral ruziën en filmpjes van elkaar maken om op social media te zetten. En daar zijn de leerlingen helemaal klaar mee. Ze vinden dat Kamerleden niet het goede voorbeeld geven en dat ze meer problemen moeten oplossen in plaats van te ruziën. Daarom zijn ze een handtekeningenactie gestart met de naam: 'Politiek, stop je te gedragen als een kleuterklas'.



PODCAST: KAN AI HET MONTESSORIMATERIAAL VERVANGEN?

In podcast het Pedagogisch Appèl van Rob Kickert en Jan Jaap Hubeek is Haitske Visser op gesprek. Haitske is leerkracht op Montessorischool Capelle. Het montessorionderwijs kenmerkt zich door het gebruik van materialen, die kinderen uitdagen tot het zelf doen en een zelfcorrigerende functie hebben. De podcastmakers gaan bij Haitske op bezoek om te onderzoeken of AI een materiaal kan zijn om de leerling te begeleiden 'het zelf te kunnen' doen.



'HIER GRATIS, ELDERS SCHREEUWEND DUUR; EEN EEUW DALTONONDERWIJS IN NEDERLAND'

Het Noordhollands Dagblad bericht over het 100-jarige bestaan van het daltononderwijs in Nederland. Oud, maar niet dood, schrijft Leonie Groen. De onderwijsvorm, die kinderen wil opvoeden tot goede burgers, is springlevend. Vierhonderd daltonscholen telt ons land, waaronder een kleine veertig middelbare in onder andere Alkmaar, Purmerend, Haarlem, Leiderdorp en Hilversum. In het buitenland betalen ouders grof geld voor deze vorm van bijzonder onderwijs. Waarom?



DALTONDOCENT ARASH MORTEZAVY, LERAAR VAN HET JAAR 2024

Arash Mortezaavy, leraar scheikunde en techniek op het Visser 't Hooft Lyceum in Leiderdorp mag zich een jaar lang leraar van het jaar voor het vo noemen. Op 3 oktober 2024 ontving hij tijdens de prijsuitreiking de onderscheiding uit handen van staatssecretaris Paul. Mortezaavy is volgens de jury een ambassadeur voor het leraarschap binnen en buiten de school. In dat licht signaleert hij weerbarstige vraagstukken en zet hij zich in voor passende oplossingen. De jury was diep geraakt door het pleidooi van Arash voor diversiteit en inclusiviteit bij alles wat hij doet.



BASISSCHOOL PIETERSKERKHOF IS DE ALLEROUDESTE SCHOOL VAN UTRECHT: 'HET JUBILEUM MAAKT HEEL WAT LOS'

Het Algemeen Dagblad schrijft over het 200-jarig bestaan van de oudste openbare basisschool van Utrecht. Ooit in 1824 begonnen als openbare lagere school, werd de school in 1934 de eerste in de stad met daltononderwijs, waarin zelfstandigheid en samenwerken centraal staat. De school is inmiddels de oudste nog bestaande daltonbasisschool van Nederland.



FREINET STUDIEDAG

Tweejaarlijks organiseren de Nederlandse freinet-scholen samen met de Vereniging een landelijke studiedag, waar leerkrachten van scholen uit Nederland en België en anderen die belangstelling hebben bij elkaar komen. Vrijdag 15 november 2024 ontmoetten ruim 180 freinetters uit België en Nederland elkaar op de Parkschool in Delft. Het thema was 'De coöperatieve school' en er was een programma gemaakt door de voorbereidingsgroep met workshops, zoals een voordracht over de verbinding tussen kunstonderwijs en burgerschap.



'CAS MAAKT EEN PODCAST OVER ZIJN SCHOOL'

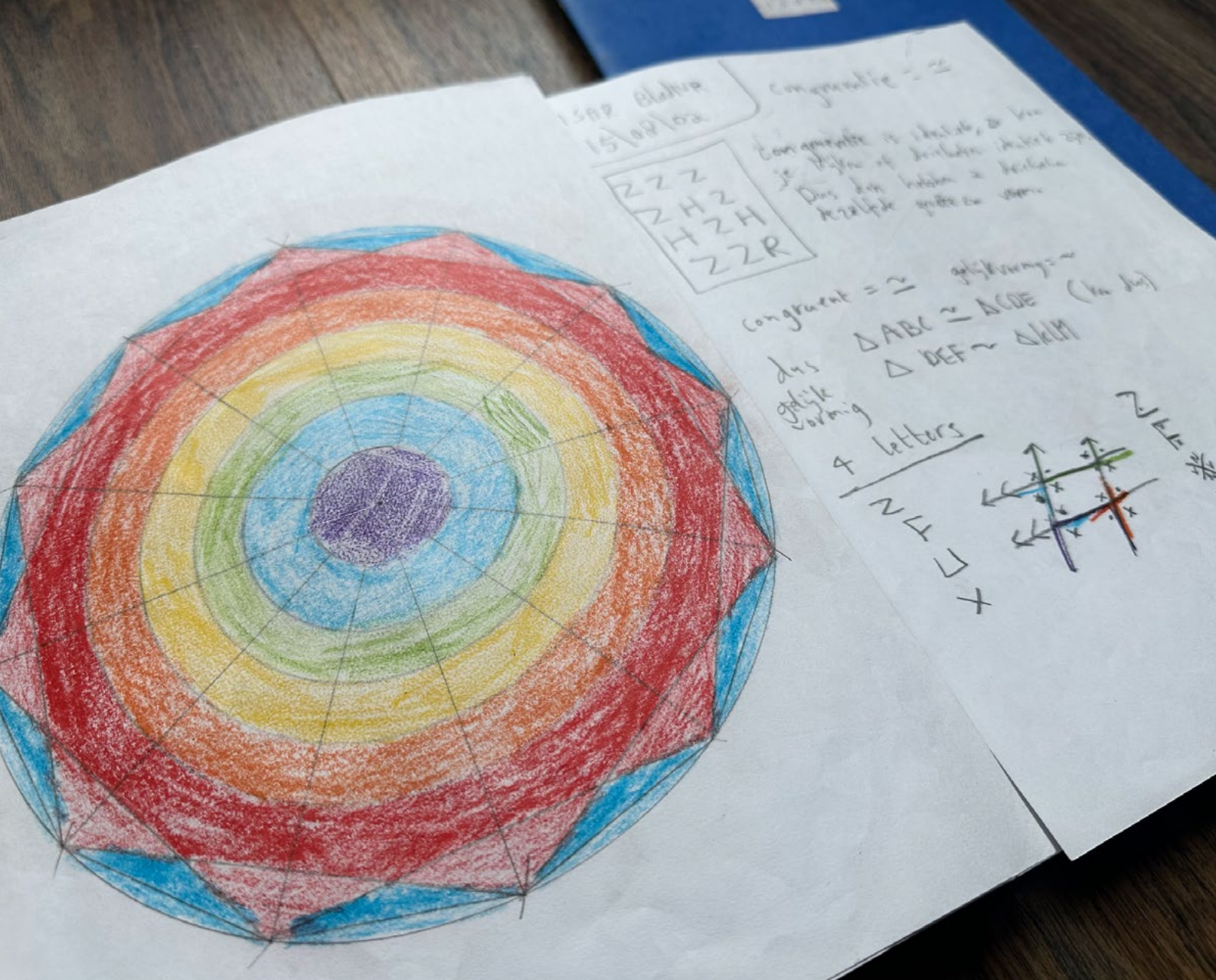
Op openbare jenaplanschool De Petteflet in Groningen verrichten de oudste kinderen in de bovenbouw elk jaar een speciaal project. Cas (12) kwam op het idee een podcast te maken. Hij kreeg toestemming voor de aanschaf van opnameapparatuur en zo ging Cas aan de slag om de schoolnieuwsbrief in de vorm van een podcast op te nemen. Hij maakte ook een handleiding voor bovenbouw-leerlingen, zodat de Plukcast een structureel onderdeel van de schoolcommunicatie kon worden. Het Jeugd-journaal kwam kijken.



'EEN SCHOOL ZONDER VACATURES? HET IS MOGELIJK MET EEN BEETJE WERKGELUK'

Het Financieel Dagblad schrijft over de grote personeelstekorten in het onderwijs, maar vooral over de scholen zonder gaten in de bezetting en scholen die vacatureruimte makkelijk opvullen. Dat is geen wonderlijk toeval, maar te danken aan goed leiderschap, zoals ze laten zien op daltonschool de Borgwal.





Inkijkjes in praktijkontwikkeling

Dagelijks werken duizenden professionals binnen het traditioneel vernieuwingsonderwijs samen om handen en voeten te geven aan de uitvoering van hun onderwijsconcept. Inzicht in deze dagelijkse praktijk laat zien hoe leraren zich verhouden tot het concept en de impact die ze daarmee op leerlingen hebben. Juist deze concrete uitwerkingen, hier beschreven als praktijkparels, bieden volop inspiratie voor het overdenken en uitvoeren van onderwijs op een vernieuwingschool.

Overwegingen uit de jenaplanbovenbouw: ‘Laat bovenbouwers oefenen met huiswerk’

Niet voor het eerst vraagt de ouderraad op Kees Groos' school om bovenbouwers te laten oefenen met huiswerk plannen en maken als eerste voorbereiding op de middelbare school. Kees, adjunct-directeur op jenaplanbasisschool de Canadas in Boxmeer ziet 'huiswerk opgeven' omwille van 'huiswerk opgeven' niet zitten. Ook merkt hij hoe in het vo het gebruik van een platform als Magister het zelfstandig plannen meteen weer tenietdoet. Maar wat als hij het eens bekijkt vanuit het jenaplan-adagium 'vorm volgt functie'?

‘De overstap naar het voortgezet onderwijs is zo groot voor ze. Kun je ze niet wat huiswerk meegeven, dan kunnen ze alvast wat oefenen?’ Voor het tweede jaar op een rij komt dit in de ouderraadsvergadering ter sprake. De nekharen gaan mij bij zo’n vraag direct overeind staan. Ik vind dat kinderen gewoon moeten spelen. Een collega van mij zei ooit: ‘Als er een hongerwinter aankomt, ga je ook niet alvast minder eten!’ Ik weet niet of deze opmerking in relatie tot het maken van huiswerk werd gemaakt, maar ik moest eraan denken. Dat zegt natuurlijk vooral iets over mijn eigen houding ten aanzien van deze nare tijdsbesteding in je vrije tijd.

JEUK VAN GLOSSY STUDIEBOEKEN

Nog altijd merk ik dat ik al jeuk krijg bij het thuis openslaan van een studieboek. Dat nare, zakelijke, glossy papier dat zo glijdt en spiegelt. De vormgegeven pagina’s met een vervelend klein lettertype en een steunkleur voor kopjes, anekdotes en quotes, de verdeling van hoofdstukken, paragrafen en alinea’s – dooddoeners zijn het voor mij. Geef mij maar een leesboek. Mooi, ruikt lekker, wat ruwer papier. Fijne kleur ook vaak, niet zo hel wit. Hoe dikker hoe fijner!

Ik kon (en kan) mij maar moeilijk aan huiswerk zetten. Ik speelde vooral graag. Als kind kreeg ik nooit huiswerk op de basisschool. Daar ben ik blij

om. Hoe blij worden de meeste volwassenen eigenlijk van het feit dat ze, na een dag vruchtbaar hard werken in hopelijk een leuke baan, thuis ook nog eens even aan de bak mogen? Of thuis met het idee in hun achterhoofd rondlopen dat ze echt nog wat moeten doen voor hun werk?

GOED BESLAGEN TEN IJS?

Even voor de goede orde, ik begrijp de vragenstellers maar al te goed en vind het heel legitiem. De wens om kinderen goed beslagen ten ijs de middelbare school in te laten glijden is meer dan begrijpelijk. Als er een hongerwinter aankomt ga je niet alvast minder eten, maar je gaat wel voorraden aanleggen.

‘Het hoeft niet veel te zijn’, proberen deze ouders mij gerust te stellen, nadat ze mijn niet al te genuanceerde mening hebben aangehoord. ‘Gewoon een paar sommen van rekenen of iets dergelijks. Dat ze het principe van het plannen, denken aan het meenemen en het er thuis-voor-gaan-zitten, al kunnen oefenen.’ Mijn nekharen gaan daar dus niet van liggen. Als een middelbare school het niet voor elkaar krijgt om de lesstof tijdens schooltijd te behandelen, dan ligt het leren maken van het huiswerk bij hen.

De jenaplanessentie *plannen* draag ik overigens een warm hart toe. Ik vind het belangrijk dat kinderen

DE VORM 'HUISWERK OPGEVEN' KAN
GEEN DOEL OP ZICH ZIJN, MAAR MOET
EEN FUNCTIE, EEN BEDOELING HEBBEN.

leren plannen. Met pedagogische en didactische overtuiging geef ik hen werk op dat ze gedurende de schoolweek in de stilwerkperiode moeten maken of oefenen. Leren plannen en je planning ook uitvoeren is een wezenlijke vaardigheid om te oefenen en iets waar je een lijn in kunt uitzetten als school, door de jaren heen, wat uiteindelijk leidt naar onder meer het zelfstandig kunnen invullen van een weekplan. Toegegeven, zover zijn we bij mij op school nog niet helemaal.

NIET: HUISWERK OMWILLE VAN HUISWERK

In mijn bescheiden ervaring met de middelbare school waar mijn kind op zit, wordt dat wat geoefend is met 'leren plannen' daar subtiel doch subiet de nek omgedraaid. Het huiswerk wordt door de docenten online in Magister gezet. Het wordt niet samen met de kinderen gepland. Wanneer ze iets moeten leren waar ze meer dagen voor nodig hebben, is het vaak aan de ouders om dat samen met het kind te plannen. Er zijn wel docenten die dat doorhebben, die de leerstof opknippen en het voor de kinderen in Magister per dag of halve week klaarzetten. Maar ook dan leren kinderen niet zelf plannen.

Werken met Magister is ook nog onvoorspelbaar: ieder moment van de dag kan er weer iets opgezet worden. Heeft mijn dochter net alles in haar eigen planner gezet en hebben we samen gekeken hoe ze het 't best kan aanpakken, dan kan er het volgende moment alweer een nieuwe opdracht ingezet zijn. Zover ik heb kunnen nagaan, is er in het eerste en het tweede jaar geen structurele aandacht voor het leren leren. Zowel niet op het gebied van (huis)werk plannen als het leren van lesstof. Dan heeft het weinig effect om in de laatste jaren van de basisschool te oefenen door het opgeven van een bladzijde reken-huiswerk. Het is mijn overtuiging dat het ook volledig induist tegen het onderwijs waar we voor staan. Wat mij betreft dus: geen structureel huiswerk op de basisschool, en ook niet huiswerk opgeven omwille van het huiswerk opgeven.

WEL: NADENKEN OVER DE BEDOELING

Wat zouden we dan kunnen doen als basisschool? Want om alles rücksichtslos over de schutting bij de burens te gooien, is ook niet de bedoeling. Begrijp me goed: ik pleit er niet voor om principieel geen huiswerk te geven. Iets extra's oefenen, een presentatie of



nieuwskring voorbereiden, en zeker ook thuis lezen, is allemaal prima. Voor kinderen is het soms fijn dat met wat extra oefening een bepaalde vaardigheid beter lukt. Al sinds mijn jenaplanopleiding op de pabo ken ik het principe 'vorm volgt functie'. Dat het helemaal teruggaat tot inspiratie die Peter Petersen opdeed uit de kunststroming Bauhaus, leerde ik pas toen ik las over de studiereis naar Weimar en Jena, die de Nederlandse Jenaplan Vereniging in april 2024 organiseerde. De vorm 'huiswerk opgeven' kan geen doel op zich zijn, maar moet een functie, een bedoeling hebben. Met dat uitgangspunt kunnen we gedegen keuzes maken in wat kinderen thuis voorbereiden en wat op school. We kunnen samen met ouders bespreken hoe zij daarbij betrokken kunnen worden. We kunnen voor onszelf, kinderen en ouders duidelijker maken wat een bepaalde huiswerkopdracht betekent voor de jenaplanessenties 'plannen', 'creëren' en 'verantwoorden'.

Als we daar slimme keuzes in maken en een vanzelfsprekende opbouw in aanbrengen, dan zou het nog wel eens wat kunnen worden. Kinderen zouden een boekpromotie thuis kunnen voorbereiden en misschien alvast een keer kunnen oefenen aan de eettafel – dan weten papa en mama ook weer beter waar hun kind mee bezig is en misschien krijg je je broertje of zusje ook geëngageerd. Dat geldt ook voor een nieuwskring. Deze zouden samen kunnen worden ingepland. Er zijn vast nog meer mogelijkheden, waarbij leren plannen, creëren en verantwoorden extra worden ontwikkeld. Misschien dat de ouderraad zoiets ook bedoelde. Ja, fijn zo'n vraag uit de ouderraad. Dat zet aan tot denken, tot handelen, tot plannen!

Deze praktijkparel is gebaseerd op de tekst van Kees Groos die eerder verscheen in Mensenkinderen.



De Daltonspiegel

Tijdens het 90-jarig bestaan van de Nederlandse Dalton Vereniging (2021) is een prijsvraag uitgeschreven voor inspirerende en vernieuwende onderwijsideeën, die de daltonkernwaarden zouden verbinden en die bruikbaar en inzetbaar zijn voor collega-scholen in po en/of vo. Winnaars werden Françoise Smeele, Milou van Verseveld en Rudger Minnee, die als daltoncoördinatoren samen een reflectietool ontwikkelden voor daltonleraren, De Daltonspiegel. Het afgelopen jaar is dit instrument uitgebracht en onder de daltonscholen in Nederland verspreid en al volop in gebruik.

Reflecteren op het eigen handelen is één van de randvoorwaarden voor het geven van goed onderwijs. Vanuit de behoefte aan een kader voor leraren op daltonscholen om te reflecteren op de eigen daltonkwaliteiten is De Daltonspiegel ontwikkeld. Het is een instrument dat ingezet kan worden om eigen ontwikkeldoelen in kaart te brengen of om sterke eigenschappen effectiever in te zetten. De Daltonspiegel maakt inzichtelijk hoe leraren de kernwaarden als uitgangspunten in hun dagelijks handelen in de klas en in relatie

met collega's in de school hanteren. Niet als een beoordeling, maar als een vorm van bewustwording in de vorm van een reflectiemoment. De Daltonspiegel kan leraren ook in gesprek brengen met collega's over die eigen daltonkwaliteiten en kan het dus naast zelfreflectie ook tot mooie leer-situaties leiden, waarbij je door het inhoudelijke gesprek de kijk op je (eigen) daltonkwaliteiten verbreedt of verdiept.

DE DALTONSPIEGEL MAAKT INZICHTELIJK
HOE LERAREN DE KERNWAARDEN ALS
UITGANGSPUNTEN IN HUN DAGELIJKS
HANDELEN IN DE KLAS ALS IN RELATIE
MET COLLEGA'S IN DE SCHOOL HANTEREN.

De Daltonspiegel

gesprekskaarten



Dalton

- Werk jij effectief en doelmatig?
- Leer jij de kinderen zelf beslissen over de manier waarop zij zelfstandig werken?
- Op welke manier reflecteer jij op jouw eigen handelen?
- Laat jij leerlingen een (normerend) doel stellen voordat ze met een opdracht beginnen?

De Daltonspiegel bestaat uit twee onderdelen: een digitale vragenlijst en een set gesprekskaarten. De gebruiker kiest zelf in welke volgorde deze worden gebruikt. Gebruikers kunnen leden van het schoolteam zijn, maar ook intervisiegroepen of bezoekers van een regiobijeenkomst. De Daltonspiegel is ook goed in te zetten in de daltonopleiding.

Er kunnen verschillende redenen zijn om De Daltonspiegel te gebruiken:

- Reflecteren op je eigen kwaliteiten om jezelf te verbeteren;
- Gebruik De Daltonspiegel voor een 360-graden reflectie. Vul hem zelf in, maar vraag ook directie, collega's en leerlingen om het voor jou in te vullen;
- Gebruik het instrument voor observaties en coaching van collega's;
- Breng de kracht van het schoolteam in kaart door De Daltonspiegel samen te gebruiken;
- Gebruik een gesprekskaart als energizer tijdens teamvergaderingen.

Inmiddels is De Daltonspiegel volop in gebruik. Hij is bijvoorbeeld ingezet bij een 24-uursconferentie voor daltonscholen. Ook wordt het instrument op studiedagen op scholen gebruikt rond bijvoorbeeld thema's als 'reflectie als kernwaarde' en zijn er (beginnende) daltonleraren die het instrument hanteren om eigen ontwikkelpunten te onderkennen en door teams om met elkaar over dalton in gesprek te gaan.

Het instrument is door de NDV aan alle scholen die lid van de vereniging zijn, aangeboden. Op basis van De Daltonspiegel zijn er op dit moment ideeën in ontwikkeling van een daltonspiegel voor interne begeleiders/ kwaliteitscoördinatoren, daltonleidinggevend en wordt ook een Daltonspiegel-spel ontwikkeld voor leerlingen.

De daltonspiegel is hier te downloaden:



Kijk jij samen met de leerlingen naar het werk en de weektaak?

Sta jij open voor de mening van een ander?

Hebben de leerlingen een goed beeld van waar ze goed in zijn en wat ze moeilijk vinden?



Dalton

Ik als leerkracht
reflectie

Maak jij duidelijk wanneer de instructies zijn en welke leerlingen hieraan mee moeten doen?

Dalton

Ik als leerkracht
zelfstandigheid

Hoe stel jij je op tegenover collega's?



Dalton

Ik als collega
samenwerken

Werk jij effectief en doelmatig?

Dalton

Ik als collega
effectiviteit en doelmatigheid

Toolbox opent het gesprek over de hyperdiverse samenleving

We leven in een maatschappij waarin diversiteit en complexiteit centraal staan. Een hyperdiverse samenleving waarin de onderlinge verschillen binnen groepen vaak groter zijn dan de overeenkomsten. Verschillen op het gebied van afkomst, gender, seksualiteit en politieke voorkeur, bijvoorbeeld. Met een taak voor montessorionderwijzers om leerlingen zich hierop voor te bereiden. Op velerlei fronten en op heel veel manieren.

SPELENDERWIJS HET GESPREK AANGAAN

Vanuit het netwerk 12-18 van de Nederlandse Montessori Vereniging is een toolbox ontwikkeld om het gesprek over deze hyperdiverse samenleving 'spelenderwijs' te voeren met jongeren. Met leerlingen wordt dit spel ingezet als aanvulling op burgerschapsonderwijs. Vanuit het perspectief van Maria Montessori wordt aan de hand van kaartjes en filmpjes het gesprek gevoerd over actuele kwesties, dilemma's en de waarden die hieraan ten grondslag liggen.

Een sprekend voorbeeld is het Haags Montessori Lyceum (HML) waar de toolbox actief wordt ingezet. 'Op het HML wordt al 75 jaar aan burgerschap gewerkt', vertelt rector Conny van der Zande. 'Met een centrale rol weggelegd voor de drie brede ontwikkeldoelen van het montessorionderwijs: creativiteit, zelfstandigheid en maatschappelijke betrokkenheid. Dit laatste doel ademt burgerschap en gaat veel verder dan alleen kennis van politiek of democratische processen. Zeker nu. Het gaat over je plek in samenleving.'

Wie ben ik in de wereld om me heen? Hoe draag ik iets positiefs bij? Hoe kan ik een 'bouwer van de toekomst' worden? Vragen waar leerlingen met behulp van deze toolbox met elkaar over in gesprek gaan. Met als toegevoegde waarde dat gesprekken over actuele, soms lastige of beladen onderwerpen worden geopend. Maar ook dat

kwesties scherper kunnen worden aangezet zonder te polariseren. Zo worden belangrijke waarden en keuzes verankerd in ons onderwijs.'

HET GAAT OVER JE PLEK IN SAMENLEVING.

WIE BEN IK IN DE WERELD OM ME HEEN? HOE

DRAAG IK IETS POSITIEFS BIJ? HOE KAN IK EEN

'BOUWER VAN DE TOEKOMST' WORDEN?

JONGEREN ALS VOORBEELD

Binnen de montessorivisie op burgerschap past de overtuiging dat leerlingen in staat zijn om vanuit veerkracht en constructief denken de toekomst vorm te geven. Hajar Yagkoubi, bekend als bevlogen spreker over generatie Z, belicht in deze context de rol van jongeren als voorbeeld. Van der Zande omarmt die rol: 'Als montessorianen zijn wij van het voorleven. Maar dat kan ook andersom of tussen peers. In de bewoording van Maria Montessori: 'Alles zit al in het kind.' Wij kunnen veel leren van onze leerlingen en zij kunnen ons helpen om als samenleving verder te komen. Hier is voor hen ook een belangrijke rol weggelegd als het gaat om burgerschap. Zo'n toolbox draagt hier in positieve zin aan bij. Al is het maar omdat het helpt om het gesprek over burgerschap en waarden op gang te houden. En dat wat die gesprekken opleveren, in de praktijk te brengen.'

GEEN KINDERSPEL

Deel van de toolbox, het dilemmaspel, is op het HML ook gebruikt om in breder verband in gesprek te gaan over waarden. 'Met niet alleen leerlingen, maar ook collega's en ouders', vertelt Van der Zande. 'Hier zijn mooie, waardegedreven profielen uitgekomen. Zo zijn de waarden van leerlingen eerlijkheid, zelfstandigheid, gelijkwaardigheid en creativiteit. Deze en andere waarden hebben we als school concreet gemaakt. Want welk gedrag hoort bijvoorbeeld bij eerlijkheid of verantwoordelijkheid? Daarnaast zijn deze waarden gekoppeld aan werkafspraken in de school en integreren we de waarden via verschillende werkvormen in ons onderwijs. Toegegeven, hierin kunnen we nog

stappen maken. Maar er is een stabiele en inspirerende basis gelegd om de profielen verder gestalte te geven, te implementeren en verder uit te dragen.'

De toolbox bevat filmpjes, gesprekskaartjes, dilemmakaartjes, een praatplaat, een gespreksmodel en handleidingen voor gespreksleiders en is hier te vinden.



Deze praktijkparel is deels gebaseerd op de tekst van Martijn de Graaf, die eerder verscheen in het magazine *Burgerschap op school*.



Atelierwerk in het freinetonderwijs

De Nieuwe Regentesseschool is een initiatief van ouders en leerkrachten, dat zijn oorsprong vindt begin jaren 80, de start van een freinetschool in Utrecht. Rond 1990 kwam er een nieuw gebouw. In vergaderingen waar ook de kinderen bij betrokken werden, werd duidelijk dat zij de atelierruimte en de zolderruimte in het ontwerp van hun nieuwe school terug wilden zien. In deze atelier- en zolderruimte ontstond het Rariteitenkabinet, een maakproces met de kinderen van de vier bovenbouwgroepen.

In het hart van het nieuwe gebouw van de Nieuwe Regentesseschool bevindt zich een licht trappenhuis, op de eerste etage omringd door de lokalen van de bovenbouw. De lokalen hebben een entresol die in verbinding staan met elkaar en met een grote lichte zolder. Op deze etage vind je ook het atelier en een lokaal met een extra werkruimte, onder andere voor techniek. Om half negen gaan de deuren open en stroomt het gebouw vol met verhalen. Na de start van de dag gaan om kwart over negen de deuren van de lokalen in de bovenbouw open en start het 'zelf werken'. Kinderen vinden hun plek in hun lokaal of gaan naar de entresol, de zolder, het atelier of de techniekruimte. Het atelier is tijdens het zelf werken de plek waar kinderen, onder begeleiding van Gea, een beeldend kunstenaar, of Ingeborg, een theatermaker, aan projecten werken waarbij het proces centraal staat. Opdrachten zijn zo opgezet dat er een startpunt en kader is, met volop vrijheid om op een zelfgekozen manier te werken. Kinderen met een eigen plan worden aangemoedigd om hiermee aan de slag te gaan.

Freinet benoemt de natuurlijke drang van kinderen om zich uit te drukken en te experimenteren in hun leerproces. Hij moedigt kinderen aan om vragen te stellen, te onderzoeken en vrijelijk te experimenteren, waarbij hun eigen inbreng centraal staat. Creativiteit is volgens Freinet niet beperkt tot knutselen, maar is een integraal onderdeel van leren in alle vakken. Een belangrijk aspect is de interactie tussen het kind en zijn omgeving. Daarnaast legt Freinet de nadruk op vrije zelfexpressie, zodat kinderen hun gedachten en gevoelens kunnen uiten via kunst, schrijven, drama en andere creatieve vormen.

FREINET MOEDIGT KINDEREN
AAN OM VRAGEN TE STELLEN,
TE ONDERZOEKEN EN VRIJELIJK TE
EXPERIMENTEREN, WAARBIJ HUN
EIGEN INBRENG CENTRAAL STAAT.

De leerkrachten van de Nieuwe Regentesseschool bieden een startpunt voor deze vrije zelfexpressie in de vorm van open opdrachten die op verschillende manieren te interpreteren zijn. Ze inspireren met beelden en geven achtergrondinformatie over kunst, waarbij ze de kinderen uitnodigen om er hun eigen draai aan te geven. De stappen van het creatieve proces worden gevolgd: idee, schets, probeer, maak en show. Afhankelijk van de fase van hun werkstuk ontvangen kinderen tips, aanmoediging of feedback van leerkrachten of van elkaar. Dit jaar is er voor iedere opdracht een andere manier om op een idee te komen: brainstormen bij een kernwoord, associëren aan de hand van een kunstkaart, of bijvoorbeeld starten vanuit een zelfstandig onderzoek op de laptop. In deze context ontstond het Rariteitenkabinet, een maakproces met de kinderen van de vier bovenbouwgroepen.

RARITEITENKABINET

Aan de hand van een door Gea gemaakte presentatie met voorbeelden en plaatjes, krijgen de kinderen in de eerste les een kleine geschiedenis over het ontstaan van rariteitenkabinetten. Er volgt een gesprek over verzamelingen: wie thuis iets verzamelt, wie in Naturalis of het Universiteitsmuseum is geweest en wat ze daar hebben gezien. Dit keer start het gesprek vanuit combineren. Aan de hand

van intuïtieve antwoorden op vragen als: noem een dier, noem nog een dier, noem een kleur, getal, gevoel, noem een voorwerp, hard of zacht, etc. worden grappige combinaties gemaakt. Tot slot volgt de opdracht: 'Maak iets dat nog niemand ooit heeft gezien'. Een souvenir uit een fantasieland, iets van diep uit de oceaan, iets van een verre planeet. Zo groot als ongeveer een hand, met heel veel details.

Daarna maken de kinderen schetsen die ze aan het eind van de les aan elkaar presenteren. Voorzien van extra tips van elkaar, gaan de ideeën mee naar de volgende keer. Bij sommigen groeit of verandert het plan in de tijd tussen twee atelierlessen. Gea introduceert in de atelierlessen een voor de kinderen nieuwe techniek: naaldvilten. Zij laat een paar van haar eigen werkstukken zien en leert de kinderen die dat willen hoe ze deze techniek moeten gebruiken.

HET PROCES

De kinderen moeten langer werken aan hun object dan ze gewend zijn. Meestal vinden ze het zelf vrij snel wel goed genoeg. De leerkrachten zijn strenger dan anders: kinderen die lijm gebruiken waar naald en draad beter is, moeten opnieuw beginnen. Daarna kunnen ze beslissen wat ze zelf mooier vinden en kiezen tussen de lijm of opnaai-versie. Details aanbrengen, klein en precies werken en vooral langer aan iets werken blijkt lastig. Gea: 'Ik denk aan Freinet, niet boven de groep maar ertussen. Wij besluiten zelf ook rareiteiten te gaan maken en werken tegelijk met de kinderen. Ze zien dat kraaltjes opnaaien tijd kost en dat priegelen erbij hoort. Ook wordt het voor een aantal kinderen duidelijker wat de bedoeling is.'

Een paar weken is 'Nee, ik vind het nog niet klaar' het standaardantwoord op de vraag van kinderen of het al goed genoeg is. Op een zeker moment komt een van de kinderen haar werk laten zien met de woorden: 'nog niet klaar zeker?' Gaandeweg worden de kinderen enthousiaster, en worden de rareiteiten prachtig. Al werkend ontstaat het idee om bij het Rareiteitenkabinet een catalogus te maken. In de weken dat er gewerkt wordt, ontstaan er steeds meer verhalen.

SCHRIJVEN

De leerkrachten gaan met de kinderen aan de slag met teksten voor de catalogus. Teksten zijn de kern van het onderwijs op de Nieuwe Regenteschool. De kinderen schrijven wekelijks, zo heb-



ben ze in de onderbouw leren lezen en schrijven. Eerst een oefentekst en daarna in het net. Dit keer op de computer.

In de presentatiehoek buiten het atelier groeit het rareiteitenkabinet. Kinderen staan geregeld samen te kijken; er is zoveel te zien en aan elkaar te vertellen. Soms wordt de rareiteit, bij het schrijven van de tekst, even meegenomen naar de klas. Of ze liggen op de grond bij het kabinet en schrijven. We zijn zo trots op het kabinet, de catalogus groeit. Net als in het museum willen we ons rareiteitenkabinet tentoonstellen. De Utrechtse bibliotheek reageerde enthousiast: van eind juni tot eind augustus was er een echte expositie. Een presentatie met een echte catalogus.



Worden wie je bent op de vrijeschool

In het vrijeschoolonderwijs staat de ontwikkeling van het kind als geheel centraal – intellectueel, sociaal en emotioneel. Alles wat er gebeurt, van elk vak, iedere activiteit en ook de manier van leren, draagt bij aan de totale ontwikkeling van het kind. De leerlingen leren niet alleen over de wereld om hen heen, maar ook over hun eigen plaats daarin. Ze leren dat ze door zelfreflectie en actie hun eigen pad kunnen vormgeven. Eén van de krachtigste manieren waarop vrijescholen dit doen, is door verhalen te vertellen die aansluiten bij de leeftijd. In alle klassen voedt vrijeschoolonderwijs de ontwikkeling en verbeelding van de kinderen met verhalen. Van sprookjes tot Griekse mythologieën, van fabels tot biografieën over wetenschappers.

PARCIVALPERIODE IN DE BOVENBOUW

Bovenbouwleerlingen van de vrije middelbare school worden in contact gebracht met verhalen die hen uitnodigen tot zelfreflectie en persoonlijke ontwikkeling. Een bijzonder voorbeeld van deze manier van onderwijs geven is de Parcivalperiode in de elfde klas (klas 5 van de middelbare school). Het middeleeuwse ridderverhaal van Parcival is een complex verhaal over een jonge man die op zoek gaat naar de Heilige Graal en tegelijkertijd een diep innerlijk proces doorloopt. Parcival komt uit een beschermde omgeving en hij wordt door schade en

schande wijs. Dit verhaal gebruiken de leraren om de leerlingen naar zichzelf te laten kijken. Hoe zit dat met jou? Hoe was jouw opvoeding? Wat was jouw grootste les tot nu toe? Leraren moedigen de leerlingen aan te reflecteren, bijvoorbeeld door een essay schrijven en te debatteren. Ze ontdekken hoe ze over zichzelf kunnen vertellen. Verleden, heden en toekomst spelen een rol.

Waarom dit verhaal zo goed past bij deze leeftijd? In de overgang van de puberteit naar de adolescentie ontstaan bij leerlingen van de elfde klas

HET PROCES VAN ZELFKENNIS, HET LEREN REFLECTEREN OP JE
EIGEN BIOGRAFIE EN HET STELLEN VAN GROTE EXISTENTIËLE
VRAGEN ZIJN ESSENTIEEL VOOR DE GROEI VAN JONGEREN IN EEN
WERELD DIE STEEDS COMPLEXER WORDT.

vaak vragen over wie ze zijn en wat ze willen met hun leven. Ze komen uit een periode waarin alles zwart of wit leek en beginnen nu te ontdekken dat de waarheid vaak ergens tussen die twee uitersten ligt. Als Parcival zijn moeder verlaat om ridder te worden, sterft zij van verdriet. Is dat Parcivals schuld? Of is hij nog te jong? Zit er iets tussen schuld en onschuld in? Zoals één leraar het zegt: 'Bij de post-puber ontstaat ruimte voor nuance en voor het gebied tussen de tegenstelling van ik en de ander.'

Het verhaal spreekt de leerlingen aan, omdat het hen uitnodigt om zich af te vragen: wie ben ik? Wat is mijn weg? Wat wil ik met mijn leven? Deze vragen zijn belangrijk voor jongeren in deze fase van hun ontwikkeling wanneer ze zich losmaken van de puberteit. Ze gaan zich verhouden tot de wereld om zich heen en ze beginnen te zoeken naar hun eigen identiteit. We geven drie inkijkjes hoe dit vorm krijgt in de praktijk.

VERHALEN VERTELLEN

Op het Rudolf Steiner College in Rotterdam en op het Parcival College in Groningen vertellen leraren Micha Tempelman en Harmen Meesterberends het Parcivalverhaal, iedere dag een stuk. Daar nemen ze drie weken de tijd voor. Het verhaal is ingewikkeld, gelaagd en veel meer dan alleen symboliek. Zeker voor de leerlingen bij wie ridderverhalen eerst niet direct de aandacht trekken kan het even doorbijten zijn.

PARCIVALKAMP

De Rotterdamse elfdeklassers van het Rudolf Steiner College gaan op Parcivalkamp. De ouders geven hun kind drie brieven mee: één over hun geboorte, naam en kindertijd. Eén over hoe ze hun kind nu zien. En één over wat zij hun kind toewensen voor de komende tijd. Het zijn bijzondere momenten als de kinderen de brieven van hun ouders lezen. Bij zulke persoonlijke opdrachten komen ook allerlei emoties kijken.

De meereizende leraren geven aan dat dat goed is, maar dat ze er ook altijd voor zorgen dat het geen therapeutische sessies worden. Ze brengen bewust lichtvoetigheid en humor in. En werken met kunstzinnige opdrachten.

ACTUALITEIT

Isar, 16 jaar, van de Stichtse Vrije School in Zeist deelt zijn ervaring: 'We gingen de eerste keer naar de Parcivalperiode toe en niet iedereen had er evenveel zin in. Maar het mooie is dat de terugblik aan het begin van elke dag ons liet nadenken over hoe het verhaal op de realiteit, op de actualiteit slaat. En hoe jij daar zelf bij hoort, of juist niet. Het viel mij op dat álles in het verhaal belangrijk is. Over ieder detail is nagedacht. Toen het ging over een gebogen zwaard, dachten we meteen: het is vast relevant dat dat zwaard niet recht is. Nou, dat klopte dus. En daar hadden we dan leuke gesprekken over. Ik ging er ook aandachtiger van luisteren en nadenken. Achteraf ben ik blij dat we dit met de hele klas hebben gedaan.'

De meerwaarde van jezelf écht leren kennen
De kracht van de Parcivalperiode ligt in de manier waarop het de leerlingen uitnodigt tot zelfreflectie en hoe het hen leert een eigen standpunt te formuleren: van binnenuit. Ze leren zelf nadenken en zichzelf echt kennen. Een belangrijk fundament voor hun verdere ontwikkeling en juist in deze tijd zo essentieel. Het proces van zelfkennis, het leren reflecteren op je eigen biografie en het stellen van grote existentiële vragen zijn essentieel voor de groei van jongeren in een wereld die steeds complexer wordt. In plaats van hen alleen te onderwijzen in feiten en cijfers, biedt deze benadering de mogelijkheid om jongeren uit te rusten met de gereedschappen om hun eigen toekomst actief vorm te geven.

Deze praktijkparel is gebaseerd op een artikel over de Parcivalperiode uit het vrijeschooltijdschrift Seizoener. <<



Onderzoek: Burgerschap op dalton-, montessori- en jenaplanscholen

LIDA KLAVER, ONDERZOEKER LECTORAAT Vernieuwend Onderwijs Hogeschool Saxion

Toen in 2021 het burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend moest worden en de Inspectie van het Onderwijs hier op ging controleren, was het aan de scholen om duidelijk te maken wat hun visie op burgerschap en burgerschapsonderwijs is, welke doelen ze nastreven, hoe ze dat doen en hoe ze zicht krijgen op resultaten.

Deze eisen riepen drie veel gehoorde reacties op in het traditioneel vernieuwingsonderwijs: (1) Burgerschap, wat is dat eigenlijk? (2) Ons hele onderwijs, dat is burgerschapsonderwijs. En (3), doelen stellen en zicht op resultaten voor burgerschap, dat is ingewikkeld en mogelijk ook ongewenst.

WAT IS BURGERSCHAP(SONDERWIJS)?

Wat burgerschap is, dat is de afgelopen jaren voor velen steeds duidelijker geworden. Wat hierbij heeft geholpen, is het proces van curriculumherziening dat heeft geresulteerd in conceptkerndoelen. Ook de verduidelijking van de wet gaf enigszins richting en in ieder geval aandacht aan burgerschapsonderwijs. Maar voor dalton-, montessori- en jenaplanscholen roept deze kadering als apart vak ook vragen op. Want is het dan niet hun héle onderwijs dat burgerschapsonderwijs is? Om dalton-, montessori- en jenaplanscholen te helpen om vanuit hun pedagogische visie vorm te geven aan burgerschapsonderwijs, gaan we bij het Lectoraat Vernieuwend Onderwijs van hogeschool Saxion met ons onderzoek terug naar de roots: wat heeft Maria Montessori geschreven dat richting geeft aan het burgerschapsonderwijs op montessorischolen? En hoe zit dat voor Peter Petersen en voor Helen Parkhurst?

MONTESSORI

Uit het onderzoek naar Montessori's ideeën komt duidelijk naar voren dat zij het belangrijk vindt om te werken aan een vredige, harmonieuze, steeds betere wereld (De Brouwer et al., 2022, 2023). Montessori ziet een duidelijke relatie tussen de persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen en die steeds betere wereld. Persoonlijkheidsontwikkeling gaat in Montessori's optiek over dat kinderen in staat worden gesteld zelf te denken, zelf te handelen en zich kritisch kunnen verhouden tot zichzelf en de ander. Maar ook dat ze verantwoordelijkheid leren dragen voor hun eigen denken en handelen.

Dit krijgt vorm in montessorionderwijs door volwassenen die zorgen voor een voorbereide om-



MONTESSORI ZIET EEN DUIDELIJKE RELATIE TUSSEN DE PERSOONLIJKHEIDS- ONTWIKKELING VAN KINDEREN EN DIE STEEDS BETERE WERELD.

geving die steeds groter wordt. Deze volwassenen vormen de schakel tussen het kind en de maatschappij. Zo worden kinderen eerst ingewijd in de huidige maatschappij, om daarna zelf vorm te geven aan de toekomstige samenleving. Volwassenen moeten hierbij balanceren tussen het toerusten van kinderen met kennis, verantwoordelijkheidsbesef en vaardigheden enerzijds, en hen ruimte geven voor eigen oordeelsvorming en het zelf vormgeven van de eigen maatschappij en toekomst anderzijds.

DALTON

Voor Parkhurst is 'om de grote politieke en maatschappelijke problemen op te lossen' een antwoord op de vraag 'waarom onderwijs' (Otten-Binnerts et al., 2024). Dit wil Parkhurst bereiken door dienstbaarheid en samenwerking. Daarbij geeft Parkhurst ook naam aan die ideale burger: het kind groeit op tot een 'fearless human being'. Zo'n mens zonder vrees is bijvoorbeeld ondernemend, zelfstandig, dienstbaar, kritisch, zelfbewust en onderzoekend.



HET KIND GROEIT OP TOT EEN 'FEARLESS HUMAN BEING'.

Om deze ideale burger te realiseren formuleerde Parkhurst in haar Dalton Plan twee principes: vrijheid en groepsleven. Vrijheid gaat over het principe dat kinderen ook leren wat zij zelf willen leren, over een stem hebben in de eigen ontwikkeling. Het principe van de school als oefenplaats voor gemeenschapsleven gaat over dat kinderen ervaren dat zij niet onafhankelijk van anderen kunnen leven, en dat ook hun groep niet onafhankelijk kan leven. Ieder draagt verantwoordelijkheid voor de activiteiten en moeilijkheden van anderen.



JENAPLAN

Petersens doel is om te zorgen voor een opvoedingsgemeenschap waarin en waardoor een mens zijn individualiteit tot een persoonlijkheid voltooien kan (Bors et al., 2025).

Een gemeenschap gekenmerkt door vrijwilligheid en samenwerking. De verwezenlijking van dit ideaal vindt plaats in de voor het jenaplanonderwijs kenmerkende stamgroep. Volgens Petersen is de maatschappij niet zo'n ideale opvoedingsgemeenschap, maar meer politiek, economisch en instrumenteel. Hij pleit er dan ook voor om in eerste instantie het kind af te schermen van de maatschappij en hun wereld vrij te houden van de hetze en de twisten van de volwassenen.

In de school wordt de opvoedingsgemeenschap gevormd door de ouders, kinderen en de stamgroepleiders, die zonder eigenbelang, maar juist voor elkaar deelnemen aan de gemeenschap. Door het concrete samenleven vindt opvoeding plaats. Voor het gemeenschapsleven in de stamgroep, is de stamgroepleider bepalend. Die neemt eindverantwoordelijkheid, handelt met tact en geeft richting vanuit het geloof dat de mens het goede wil.

BURGERSCHAP IN HET TRADITIONEEL VERNIEUWINGSONDERWIJS

Wanneer de werken van Montessori, Parkhurst en Petersen in het licht van burgerschap bestudeerd worden, valt hun overeenkomstige focus op de emancipatie van het kind op. Voor hen is de school een oefenplaats voor burgerschap, waar je ingeleid wordt in de huidige maatschappij, waar je ontdekt wie je zelf bent en waar je voor staat, vóórdat je de buitenwereld ingaat. En dan is het uiteindelijk de bedoeling dat je je eigen weg gaat en zelf ook vorm geeft aan de wereld.

Dat het hierom draait bij burgerschap voor deze traditionele vernieuwers, bevestigt het gevoel van de praktijk dat hun héle onderwijs burgerschapsonderwijs is. In de kern van deze onderwijsconcepten zitten doordachte, integrale elementen die



verwacht:
Jenaplan en
burgerschaps-
onderwijs

IN ONZE GROEPSRUIMTE MAG ALLEEN DAT GEBEUREN WAT WE
SAMEN WILLEN EN WAT GARANDEERT DAT ALLEN IN DIT LOKAAL
IN EEN ORDELIJKE HARMONIEUZE EN FIJNE SFEER MET ELKAAR
KUNNEN SAMENLEVEN EN SAMENWERKEN.

bedoeld zijn om bij te dragen aan de persoonlijkheidsvorming en daarmee aan burgerschap. Zo gaan zowel Montessori, Parkhurst als Petersen uit van een heterogene groep, waarin kinderen niet alleen van elkaar leren, maar zich ook leren verhouden tot zichzelf en de ander binnen deze groep. Een ander voorbeeld bij Montessori van zo'n integraal kenmerk is de leraar die de schakel vormt tussen de leerling en de maatschappij en de leraar die de omgeving voorbereidt. Zo wordt de leerling ingewijd in de maatschappij door de leraar, zonder zijn autonomie en kritische houding ten opzichte van die wereld te verliezen. Bij Parkhurst zijn de principes vrijheid en groepsleven voorbeelden van integrale kenmerken van het daltononderwijs, wat het als geheel burgerschapsonderwijs maakt. Kinderen leren samen initiatief te nemen en dienstbaar te zijn aan de groep. En bij Petersen zien we bijvoorbeeld de wet van de groep (*'In onze groepsruimte mag alleen dat gebeuren wat we samen willen en wat garandeert dat allen in dit lokaal in een ordelijke harmonieuze en fijne sfeer met elkaar kunnen samenleven en samenwerken.'*), die maakt dat de stamgroep ieder jaar weer opnieuw met elkaar hun eigen gemeenschap vormen, zoals zij dat samen willen.

Als we deze integrale kenmerken, die al diepgeworteld in deze onderwijsconcepten zitten, zien als burgerschapsonderwijs, dan is het héle onderwijs in deze scholen burgerschapsonderwijs. Wettelijk is het nu vereist om doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs te verzorgen, waarbij zicht op resultaten van het onderwijs bijdraagt aan ontwikkeling en verbetering van onderwijs, het zogenaamde opbrengstgericht burgerschapsonderwijs.

Bij die integrale kenmerken van het onderwijs ontstaat een spanningsveld met het opbrengstgericht aanpakken van burgerschapsonderwijs. Wanneer met een bepaalde activiteit gewerkt wordt aan een specifiek doel, kan met zicht op resultaten iets gezegd worden over die specifieke activiteit. Maar wanneer met integrale

kenmerken van het héle onderwijs gewerkt wordt aan burgerschapsdoelen, dan wordt het lastiger om zicht op resultaten in te zetten voor de verbetering van het onderwijs. Een oorzaak-gevolg-relatie is dan lastig aan te wijzen. Welk aanbod is oorzaak van ontwikkeling bij leerlingen als het aanbod algemene kenmerken van het onderwijs betreft?

Hoe te verhouden tot dit spanningsveld is niet de enige vraag die open blijft na het doen van onderzoek naar burgerschapsonderwijs volgens het Montessori-, Dalton-, en Jenaplangedachtegoed. Het is ook belangrijk om te doordenken wat van het gedachtegoed van de traditionele vernieuwers vraagt om afstemming op het hier en nu. Maar natuurlijk ook wat van het gedachtegoed van de traditionele vernieuwers tegenwicht kan bieden aan uitdagingen in onze tijd, zoals individualisering, technologisering, versnelling en onwaarheden. <<

Referenties

- Bors, G., Klaver, L., De Brouwer, J., & Van der Zee, S. (2025). *Jenaplan en burgerschapsonderwijs* [Manuscript in voorbereiding]. Saxion.
- De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2024/07/C15-Montessori-en-burgerschapsonderwijs-2022.pdf>
- De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2023). Montessori's perspective on citizenship education: A view from the Netherlands. *Journal of Montessori Research*, 9(2), Artikel 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v9i2.19418>
- Otten-Binnerts, V., Berends, R., Klaver, L., de Brouwer, J., & van der Zee, S. (2024). *Dalton en burgerschapsonderwijs: "Go forth unafraid."* Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13735825>

Parels uit de vakbladen: werk maken van kennisdeling

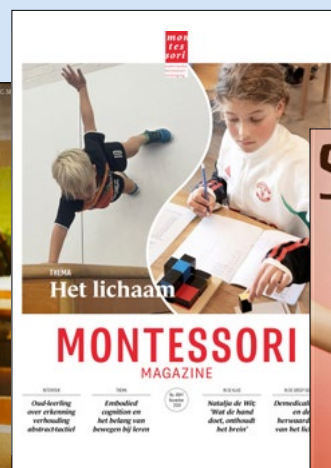
De traditionele vernieuwers in het onderwijs hechten niet alleen waarde aan hun onderwijsconcepten, maar ook aan kennisdeling en professionele uitwisseling. Al vrij snel werden er daartoe eigen vakbladen opgericht. Het vakblad 'Montessori opvoeding' vindt zijn oorsprong rond 1920; een blad dat nu nog altijd bestaat onder de noemer Montessori Magazine. Maar ook het daltononderwijs is sinds 1949 in het bezit van een eigen vakblad. Toentertijd als Dalton, inmiddels beter bekend als DaltonVisie. Ook het jenaplanonderwijs (Mensenkinderen) en het vrijeschoolonderwijs (Seizoener) hebben hun eigen vakblad. Het vakblad van de Freinetbeweging, ooit succesvol, wordt helaas niet meer uitgegeven.

De vakbladen vormen van oudsher een platform voor leraren, onderzoekers en onderwijsexperts om kennis te verdiepen, nieuwe ontwikkelingen te bespreken en de kwaliteit van hun onderwijs verder te versterken. Tegenwoordig vindt deze kennisdeling niet alleen meer via papier plaats. Onder de traditionele vernieuwers zijn talloze initiatieven om

kennisdeling op een andere manier plaats te laten vinden, zoals tijdens regiobijeenkomsten tussen directeurs en leraren, studiedagen, cafés, (internationale) conferenties, het schrijven van whitepapers, het maken van podcasts en video's.

Voor deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs worden de mooiste en meest inspirerende inzichten uit de vakbladen van het afgelopen jaar nog eens uitgelicht. Veel vakbladen van de verenigingen zijn tegenwoordig gedigitaliseerd en hebben een digitaal archief waarin vele artikelen beschikbaar zijn.

- Het vakblad van de Jenaplan Vereniging is te vinden op: <https://www.jenaplan.nl/nl/media/mensenkinderen>
- Het vakblad van de Montessori Vereniging is te vinden op: <https://magazine.montessori.nl/>
- Het vakblad van de Dalton Vereniging is te vinden op: <https://daltonvisie.nl/> en <https://dalton.nl/actueel/>
- Het vakblad van de Vrijeschool Vereniging is te vinden op: <https://seizoener.nl/>



Montessorivakmanschap: meer geest dan mechanisme

JAAP DE BROUWER

Wie kiest voor het leraarschap op een montessorischool, kiest niet voor de gemakkelijkste weg. Er wordt nogal wat verwacht van de montessorileraar: observeren, materiaal aanbieden, kinderen zich laten concentreren en dat alles in een groep van verschillende leeftijden en behoeften. 'Zelfs een intelligente montessorileraar, die het principe volkomen begreep, had veel moeite om het in de praktijk te brengen', schrijft Montessori (2015, p. 74) in De Methode.

Wanneer begin 20ste eeuw de eerste montessorischolen in Nederland worden opgericht, is er van meet af aan twijfel over de uitvoering van de montessoriprincipes. De leraren geven de kinderen vrijheid, hebben een grote hoeveelheid aan materiaal in de klas en zijn zelf meer op de achtergrond aanwezig. Het leidt echter niet tot de gewenste concentratie bij de kinderen waar de Nederlandse leraren over gehoord hadden en de kinderen lijken zich maar weinig te interesseren in de montessorimaterialen (Philippi-Siewerts van Reesema, 1924). In plaats van orde en zelfdiscipline, ontstaat er chaos in de groep en teleurstelling onder de leraren over die zo aangeprezen montessorimethode. Waren de leraren te ongeduldig misschien? Te onervaren? Of waren ze wellicht nog onvoldoende opgeleid?

NOODZAKELIJKE CURSUS

'Zou het kunnen dat de principes die zij geleerd heeft fout zijn?', vraagt Montessori zich af over een leraar in haar boek *Het brein van het jonge kind*. 'Nee', is haar duidelijke antwoord. Want tussen de theorie en de door haar bereikte resulta-

ten ontbreekt iets en dat is de praktische ervaring van de leraar. De onervaren leraar heeft daarom leiding en voorlichting nodig, stelt Montessori (2019) vast. De rol van de montessorileraar is zo anders dan de gebruikelijke rol van de leraar, dat het wel noodzakelijk was om een nieuwe opleiding op te zetten.



‘OF DE LERAAR ZICH ACTIEF OF JUIST
PASSIEF OPSTELT, IS AFHANKELIJK
VAN DE CONCENTRATIE VAN HET KIND.’

Maria Montessori organiseerde daarom jarenlang talloze internationale opleidingscursussen met telkens een theoretisch en een praktijkdeel. In het praktijkdeel wordt de nieuwe houding van de leraar uitgebreid geoefend; eerst ‘droog’, door bijvoorbeeld zelf het materiaal te leren beheersen. Later ook in de praktijk, met kinderen in speciaal bij de cursus ingerichte oefenklasjes (Leenders, 1999). Alles in de cursus is gericht op het verbeteren van het vakmanschap van de montessorileraar. Daarvoor hanteert Maria Montessori drie uitgangspunten: de leraar die zichzelf (om)vormt, kinderen tot concentratie laten komen en het nauwkeurig hanteren van het materiaal.

PEDAGOGISCHE VOOROORDEN

Om montessorileraar te worden moet een leraar zich ontdoen van oude denkwijzen waarin hij is opgeleid. De (aanstaande) montessorileraar moet een andere houding richting het kind en een andere kijk op de kinderlijke ontwikkeling aannemen. ‘Hij moet zichzelf opnieuw uitvinden, zichzelf ontdoen van pedagogische vooroordelen’, stelt Montessori (2023, p. 81). Zij merkt op dat het kind in staat is om zelfstandig te denken en handelen, maar wel op een manier die past bij kinderen en alleen in een omgeving die vrij is van vooroordelen van volwassenen. Montessori had een andere kijk op de kinderlijke ontwikkeling dan gangbaar was in die tijd. Kinderen zijn in haar optiek juist initiatiefrijk, zelfstandig, vredig en volkomen tevreden, mits we dat als volwassenen maar willen inzien. Bovendien stelt zij niet de leraar centraal, maar de activiteit van het kind.

Deze zienswijze vraagt om een tactvollere benadering door de montessorileraar, bijna geheel tegenovergesteld van datgene wat de ‘ouderwetse’ leraar geleerd heeft. De montessorileraar observeert, dient, komt te hulp of trekt zich terug, afhankelijk van wat de kinderen nodig hebben. De montessorileraar moet weten wanneer te spreken en wanneer te zwijgen en is bovendien één geheel van rust, geduld, liefde en nederigheid. Montessori (2023, p. 81) legt uit dat deze andere houding van de leraar tegenover het kind er een is van



‘... vertrouwen hebben in het kind dat zich door middel van zijn werk zal openbaren.’

PASSIEF ÉN ACTIEF

Deze andere houding tegenover het kind wordt nog te vaak verkeerd begrepen, stelt Montessori (2023). Wie denkt dat de leraar alleen maar passief moet zijn en het kind zoveel mogelijk zijn eigen gang moet laten gaan in het vertrouwen dat het allemaal wel goed komt, heeft het verkeerd begrepen, meent zij. De rol van de montessorileraar is actief én passief. Of de leraar zich actief of juist passief opstelt, is afhankelijk van de concentratie van het kind. De leraar doorloopt hierin min of meer drie verschillende fasen, constateert zij. In de eerste fase is de leraar de bewaker van de omgeving. Hij richt zich op de inrichting en verzorging van de voorbereide omgeving, zodat kinderen door middel van materiaal tot concentratie zullen komen. Een mooie, nette en overzichtelijke voorbereide omgeving is voorwaarde voor kinderen om tot ontwikkeling te komen.

Wanneer de leraar dat voor elkaar heeft, volgt de tweede fase. In deze fase gaat de leraar actief aan de slag om kinderen te interesseren voor materiaal. Hij is actief als schakel tussen het kind en



het materiaal. De leraar biedt het materiaal aan, verleidt de kinderen om zelf met het materiaal verder te gaan. Maar Montessori waarschuwt dat 'het werk niet mag worden opgelegd'. 'Geen bedreigingen, geen beloningen en geen straf' om kinderen in deze fase aan het werk te krijgen, stelt Montessori (2019, p. 273). Wanneer de kinderen tot concentratie komen omdat ze gegrepen zijn door een materiaal, volgt de derde fase. In deze fase trekt de leraar zich terug, is slechts op de achtergrond aanwezig in een passieve rol. Kinderen die geconcentreerd werken worden niet door de leraar gestoord. Montessori (2023, p. 81) stelt dat de 'inactiviteit' van de leraar in de derde fase juist een teken van succes is. 'Of ik er nu ben of niet, de groep werkt door.'

RICHTING GEVEN

De actieve houding van de leraar valt samen met het derde onderdeel van zijn vakmanschap: het nauwkeurig hanteren van het materiaal. Montessorileraren moeten het materiaal tot in de finesses beheersen, omdat dit de instrumenten zijn waarmee kinderen zich ontwikkelen. Of zoals Montessori (2015, p. 197) het stelt: 'De montessorileraar moet het materiaal door en door kennen, het altijd in zijn geest klaar hebben en ook zelf de

techniek van de aanbieder uiterst nauwkeurig kennen. Hierop komt het vooral aan bij de voorbereiding van de montessorileraar. Enige algemene beginselen kan hij in de praktijk bestuderen, maar alleen door ervaring zal hij zich die fijne variaties in de toepassing van het materiaal leren.' Haar materiaal is anders dan het didactische materiaal dat gangbaar was in die tijd: de materialen zijn hulpmiddelen voor het kind, niet voor de leraar. 'In eerste instantie moet dit helder voor ogen staan: dat het niet de bedoeling is het kind door middel van het materiaal kennis bij te brengen. Zij zijn bedoeld als hulpmiddel voor het kind, dat ze zelf uitkiest, zich er van meester maakt door eigen gebruik en zich er mee oefent volgens zijn eigen interesse en behoefte, zolang zijn belangstelling duurt' (Montessori, 2015, p. 197).

Montessori gaf daarom de leraren de benaming van leider of leidster mee. Het Italiaanse woord voor leidster, *directrice*, is afgeleid van het werkwoord *difigere*, dat zowel leiden, als richten en besturen betekent. De leraar geeft richting aan de vrije keuze en behoeften van de kinderen door hen op het juiste moment, het juiste materiaal, zo nauwkeurig mogelijk aan te bieden. De leraar is weliswaar degene die op een hoger plan de touw-

tjes in handen heeft, maar neemt zelf niet het initiatief om kinderen te laten werken met een bepaald materiaal. De leraar wacht totdat het kind zijn verlangen in een materiaal kenbaar maakt (Schwegman, 1999). Daarna volgt een nauwkeurige aanbieding door de leraar zodat het kind daarna er zelf mee verder werkt. Zodoende vat Montessori (Leenders, 1999) het vakmanschap van de montessorileraar als volgt samen: 'De montessorigeest moet zijn: een nauwkeurige techniek, een wijze van handelen van de leidster, opdat de eigenschappen van het kind zich kunnen handhaven. De montessorigeest bestaat uit het montessorimateriaal plus de techniek van de leidster.'

KRITIEK

Juist op het gebruik van het materiaal komt kritiek. Begin 1930 beklagen leraren beklagen zich dat alléén Montessori's materiaal gebruikt mag worden, dat het materiaal te beperkt is en niet voor alle kinderen geschikt lijkt (Philippi-Siewertsz van Reesema, 1954). Maar ook Maria Montessori (Montessori, 1973) zelf had kritiek: leraren zouden te veel focussen op alleen de techniek van de materialen en daarbij het onderwijs mechaniseren. Ze vergeten om af te stemmen op de behoefte van het kind, meende zij, waardoor het materiaal niet zijn werk kan doen en de gewenste concentratie niet ontstaat.

'HET VAKMANSCHAP VAN DE MONTESSORILERAAR IS NIET DE GEMAKKELIJKSTE WEG.'

Het materiaalgebruik blijft onderdeel van discussie, ook in Nederland. Daar waar het internationaal gebruikelijk is dat leraren in de opleidingscursus hun eigen montessorimateriaalboek maken, waarin ze de werkwijze van de materialen nauwkeurig beschrijven, wordt dit in Nederland aangepast. Zo ontstond er in Nederland in 1973 het eerste standaard materiaalboek; een wereldwijde primeur. 'Een boek uit lokale nood ontstaan', schrijft zoon Mario Montessori in de inleiding. Maar ook een 'verarming van de opleiding,' stelt hij vast. Want door het niet meer zelf maken van een materiaalmap zal het allicht aan kennis en nauwkeurigheid bij de leraren gaan ontbreken, dacht hij.

GEEN KOOKBOEK

Met de kritiek op het materiaalgebruik volgt de discussie hoe er het beste gewerkt kan worden aan het vakmanschap van de montessorileraar. Dat leraren op een montessorischool opgeleid moeten worden, is evident. Iedereen zal zich kunnen vinden in Montessori's (2019, p. 273) stelling dat '...een montessorileraar een andere leraar is dan een leraar op een gewone school en dat men dit niet te licht moet nemen.' Zij vervolgt: 'De opleiding moet meer gericht zijn op de geest dan op het mechanisme.' (Montessori, 2015, p. 5). Maar het vakmanschap, zoals zij het voorstaat, is niet de makkelijkste weg. Het is makkelijker om leraren eenvoudigere montessoripraktijken aan te leren, zoals het nauwkeurig lesgeven met materiaal of het inrichten van een voorbereide omgeving, dan iemand bij te brengen om de montessoriprincipes 'te belichamen'.

Het vakmanschap van de montessorileraar is geen kookboek, geen verzameling technieken, maar allereerst een manier van omgaan met kinderen: de montessorigeest maakt het verschil. Dat vraagt om ervaring, begeleiding en een stevige opleiding.

Referenties

- Leenders, H. (1999). *Montessori en het fascistisch Italië*. Intro.
- Montessori, M. (2015). *De Methode*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2019). *Het brein van het jonge kind*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2023). *Opvoeden voor een nieuwe wereld*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. M. (1973). Voorwoord. In M. J. ten Cate, T. J. Hoeksema, E. J. Lintvelt-Lemaire, *Het montessori materiaal deel 1*. Nederlandse Montessori Vereniging.
- Philippi-Siewertsz van Reesema, C. (1924). Voorlopers van Montessori. *Pedagogische Studiën*, 5, 72-77.
- Philippi-Siewertsz van Reesema, C. (1954). *Kleuterwereld en kleuterschool*. Wereldbibliotheek.
- Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori 1870-1952*. Amsterdam University Press.

De Zonnewereld bouwt aanbod bij hun jenaplan-visie: kinderen die ‘vooral aangaan van doen’

GEERT BORS

Wat doe je als iemand op het parkbankje naast je lijkt te stikken? Hoe verbind je een beenwond? Hoe programmeer je een snoepautomaat zo dat hij één stroopwafel uitgeeft, zonder dat de volgende ook al valt? Op de Zonnewereld in Vleuten is afgelopen jaar het project De Evenaar gestart: een geëngageerde lessenserie in vijf profielen voor kinderen die ‘vooral aangaan van doen’, zoals ontwikkelaar Wendel Dulack zegt. Het project begon toen de school zich afvroeg: zien wij de jenaplanbasisprincipes voldoende terug in ons aanbod?

Phileine heeft een fikse wond aan haar been en Kiki legt een snelverband aan. ‘Ja, goed’, ondersteunt juf Lida Klaver de bezigheden. Het verband wordt gezwachteld, steeds met een keurige 2/3 overlap met de vorige laag. ‘En nu de boven- en onderkant goed vouwen, zodat er geen vuil in kan, weet je nog? Zorg dat het niet te los zit, maar ook niet te strak.’ Kiki rommelt een beetje met de twee losse kleefstrips, maar dan zit alles op z’n plek. ‘Wie heeft er tips en tops?’, vraagt Lida de groep van zo’n tien kinderen. Een jongen antwoordt: ‘Doe het niet te chaotisch. Het heet wel snelverband, maar het hoeft niet letterlijk snel aangelegd te worden.’ Kiki vertelt hoe lastig het was om die twee kleefstrips niet verstrikt te laten raken. Al doende zocht ze naar manieren waarop dat beter kan, zeker toen het verband naar de grond toe afrolde. ‘Wat goed, je reflecteerde al terwijl je bezig was’, stelt Lida. ‘Hoe kun je zorgen dat de rol niet valt?’ Kiki: ‘Aan Phileine



vragen of ze hem wil tegenhouden.’ Conciërge Yahya kent zijn EHBO en vult aan dat er ook een verbeterde variant van het verband bestaat, in één stuk, waarbij je niet meer twee uiteindes in de gaten hoeft te houden. Natuurlijk had Phileine niet echt een wond. Dit is een les over wonden, hoe je ze kunt verbinden en voor wat voor soort ongeval je welke handelingen moet verrichten. Niet your average basisschoolstof. Dit is dan ook het onderwijsproject De Evenaar, vijf verschillende profielen over uiteenlopende onderwerpen van koken en proeven tot werken met 3D-printen, van lego-constructies en programmeren tot EHBO.

ALS TOTALE MENS ERKEND, BENADERD EN AANGESPROKEN

‘Het begon een paar jaar geleden met een studietweedaagse waarbij de vraag centraal stond: sluit ons onderwijs voldoende aan bij onze jenaplanvisie?’, vertelt Wendel Dulack, stamgroepleider in bovenbouwgroep en ontwikkelaar van De Evenaar: ‘Doen we wat we beloven? Kun je onze kernwaarden concreet terugzien in ons aanbod?’ Voor Wendel begint het bij de meest centrale waardeoriëntatie in het Jenaplan: de twintig basisprincipes. ‘Elk mens is uniek en heeft een onvervangbare waarde, staat daar meteen. En: elk mens wordt steeds al totale mens erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.’ Nu bood de school al een hele tijd De Horizon, een programma voor kinderen die meer cognitieve uitdaging nodig hebben. ‘Daarbij krijgen de kinderen niet alleen inhoudelijk extra aanbod, maar gaat het er vooral ook om dat ze wrijving tegenkomen in hun leren: ze hebben het nodig om door de leerkuil te gaan, dat ze het even niet meer weten en dat ze moeten gaan nadenken over ‘leren leren’.

Noem De Evenaar niet de tegenhanger van De Horizon, want dat is het niet. In de zoektocht naar het aanspreken van de uniciteit van elk kind, biedt De Evenaar namelijk een heel andere invalshoek om kinderen tegemoet te treden. Het zijn modules die speciaal zijn ingericht voor kinderen die, in Wendels woorden, ‘vooral aangaan van

doen’: ‘Niet ieder kind gaat naar een vervolgopleiding met veel leren uit boeken. Er zijn ook veel kinderen die de leerstof graag concreet voor zich zien. Kinderen die leerstof vooral internaliseren door te ervaren, door uit te proberen. Je kunt dus zomaar een kind zijn dat zou passen in Horizon én in Evenaar.’

HET TOPPUNT VAN NIEUWSGIERIGHEID

In een lokaal aan de overkant is het rustig. De middenbouwgroep is net vertrokken naar de gym. Sep (7, 4e leerjaar) en Annelie (8, 4e leerjaar) doen mee aan De Evenaar en willen wel even blijven om iets te vertellen. Annelie: ‘Er waren vijf onderwerpen en we mochten er twee doen. Eentje kies je zelf en de andere kiest de juf voor je.’ Sep: ‘Allebei hebben we 3D-ontwerpen gedaan. Lego en programmeren had ik zelf gekozen en 3D had de juf voor mij gekozen. Jij hebt ook 3D gedaan.’ Dat ze uitgekozen zijn voor De Evenaar heeft te maken met hun springerige geest, denken ze allebei. ‘Ik ben een stuiterbal’, meent Sep, ‘Stilzitten kan ik niet. Geduld heb ik ook niet veel.’ ‘Dat merkt iedereen in de klas’, lacht Annelie. ‘En dan houd ik me op school nog in’, zegt Sep. Annelie noemt zichzelf ook ongeduldig. Sep heeft er intussen een Duckie bij gepakt: ‘Kijk hier, deze mop is heel grappig.’ Annelie blijft bij het onderwerp: ‘Als ik ongeduld voel, ga ik eerst denken aan mijn lievelingsdier of aan eten. Als dat niet werkt, denk ik aan buitenspelen. Dan weet ik: nog héél even wachten. Meestal word ik dan weer rustig.’

Nu die mop dan: wat is het toppunt van nieuwsgierigheid? Niemand? ‘Door het sleutelgat van een glazen deur kijken’, leest Sep voor. Zijn Sep en Annelie nieuwsgierig? ‘Heel’, zegt Annelie. ‘Als er thuis overlegd wordt en ik vraag ‘waar ging dat over?’, dan zegt mijn moeder: ‘Annelie, je hoeft niet álles te weten.’’ Heeft De Evenaar ook te maken met nieuwsgierigheid? Annelie mijmert even: ‘Hmm, niet per se. Want in de klas ben ik óók nieuwsgierig. Ik wil steeds nieuwe dingen leren en uittesten. Nieuwe sommen, een nieuw werkboek.’ Maar Evenaar helpt wel, vertelt Sep: ‘In de klas hadden we het project Bouwen, en het



ging over Nederland en molens. We gingen met een 3D-pen werken en omdat wij dat al gedaan hadden bij Evenaar, konden wij het uitleggen aan de anderen!’

WAT DOE JE ALS IEMAND NAAST JE STIKT?

Terug bij De Evenaar leggen groepjes middenbouwers inmiddels een stapel kaartjes uit om te beslissen in welke volgorde van urgentie ze zouden handelen bij een val uit een klimrek of een vrouw die zich op het parkbankje naast jou verslikt. Vragen of het gaat. Geruststellen. Nagaan of het veilig is om hulp te bieden. 112 bellen. Dit kaartje hier, dat andere toch iets verder naar beneden. ‘Als je iemand niet kunt horen ademen en het heeft niet geholpen om tussen de schouderbladen te slaan, is er de Heimlichgreep om te proberen de blokkade van de luchtwegen weg te halen’, vertelt Lida. ‘Maar... als je dan iemands ruggengraat kapot drukt?’, vraagt een jongen. Dat zal niet zo gemakkelijk gebeuren, legt conciërge Yahya uit. ‘Wel kun je een rib breken, maar dat is minder erg dan meer kunnen ademen.’

‘Was dit moeilijk?’, vraagt Lida iets later. ‘Half-moeilijk’, antwoordt een meisje. ‘Soms lijken veel kaartjes even belangrijk.’ Lida: ‘Er zijn vier dingen die altijd belangrijk zijn: let op je eigen veiligheid, kijk goed naar wat er gebeurt is, bel 112 als het nodig is, en pas je EHBO-kennis toe, terwijl je het slachtoffer geruststelt.’

ZORG DRAGEN VOOR JEZELF EN DE ANDER

Er doen dit jaar veertig tot vijftig kinderen mee aan De Evenaar. De helft komt uit de middenbouw, de anderen zijn bovenbouwers. ‘Het is geen pretklas. Vandaar ook dat de kinderen één thema kiezen en wij een tweede thema, waarvan wij denken dat ze het interessant zullen vinden én waarbij ze zich uitgedaagd voelen’, vertelt ontwikkelaar Wendel Dulack.

Bij De Evenaar, net als bij De Horizon, wordt verder gekeken dan de aansluiting bij individuele leerbehoeftes of talenten van kinderen. Wendel: ‘We denken ook aan de wereld waar deze kinderen straks in terechtkomen. Bij veel van

WE WILLEN GRAAG DAT KINDEREN
ANDERS VAN SCHOOL GAAN:
DAT ZE ZIEN DAT ZE HET NIET ALLEEN
VOOR ZICHZELF DOEN.

de onderwerpen die we kiezen, weten we dat er tekorten zijn in de maatschappij. Maar vooral gaat het erom dat je op een jeaplanschool leert om zorg te dragen voor jezelf en de ander. We willen graag dat kinderen anders van school gaan: dat ze zien dat ze het niet alleen voor zichzelf doen. Dat er een plek voor hen is in de samenleving en dat ze een taak mogen oppakken naar de toekomst.'

**'WAAROM IK IN DE EVENAAR MOCHT? GE-
LUK, DENK IK.'**

Jesse (10, 7e leerjaar) en Levi (12, ook in het 7e leerjaar) zijn twee jongens uit Wendels stamgroep. Zij hebben onder andere het profiel gedaan, waarbij je én ontwerpen maakte in technische lego én leerde programmeren om je machine op afstand te kunnen bedienen. 'We gaan binnenkort naar een nieuw schoolgebouw en Wendel verzon voor ons de opdracht om voor die school een snackautomaat te bouwen', begint Jesse.

De jongens laten hun constructie zien: je kijkt rechtstreeks in de machinekamer, waar tussen opstaande constructies, verbonden tandraden en kleine elektromotortjes klepjes wegschuiven. Er moeten een stroopwafel, een klein blikje cola en een leeg doosje Big Mac uit kunnen komen. 'Kijk, hier op de iPad programmeer je met kleurensensors. De stroopwafel is rood, de hamburger groen en de cola blauw', zegt Levi. De jongens hebben zorgvuldig gekeken, hoever en hoe lang de schuifjes open moesten. Jesse: 'Dus je programmeert met graden en met tijd: het klepje moet ver genoeg open om de cola of de hamburger te laten vallen. En lang genoeg openstaan, maar niet té lang.'

Dat was een aardige puzzel. Vooral met de stroopwafel. Die leek het makkelijkst, maar tegen de tijd dat ze de stroopwafeldispenser bouwden, waren er al veel legoblokjes op. En bij het colablikje was het priegelen om de tijdstelling goed te krijgen: Toen dat eenmaal liep, breidden ze hun uitdaging uit: 'Toen moest je alles twee keer kunnen bestellen zonder dat de machine bijgevuld hoefde te worden.'



Twee trotse bouwers. Eigenlijk weten ze niet zo goed waarom juist zij mochten meedoen met De Evenaar. Nou ja, ze zien wel dat er andere kinderen zijn die je beter uit werkboeken kunt laten leren en die niet zoveel hebben met bouwen en techniek. Maar verder? 'Misschien jouw dyslexie, Levi', suggereert Jesse. Een reden voor hemzelf kan hij niet goed bedenken: 'Wij zijn heel goede vrienden. Misschien daarom. En ja, gewoon geluk, denk ik.'



Diversiteit moet je dóen

HARM VAN WOERKOM EN MAAIKE VAN GELDER

De grondlegger van vrijescholen, Rudolf Steiner, maakte zich sterk voor sociale vernieuwing. Op de eerste vrijeschool (Stuttgart, 1919) zaten kinderen van fabrieksarbeiders en van directeurs bij elkaar in de klas. Voor die tijd een ongehoord diverse samenstelling. Het was ook de tijd dat christelijke tradities in Europa de boventoon voerden en verweven werden met het onderwijs.

Vrijeschoolonderwijs onderscheidt zich binnen het onderwijsveld door de nadruk die wordt gelegd op het bijdragen aan verbeteringen van de maatschappij. Waarbij de school een plek wil bieden waar álle leerlingen welkom zijn en zich vrij durven en kunnen ontwikkelen, ongeacht hun thuissituatie, overtuiging of achtergrond. Van nature toegankelijk.

Wanneer we de blik echter naar binnen richten, zien we dat de diverse samenleving anno 2022 onvoldoende vertegenwoordigd is in de vrijeschool. Was de kernboodschap bij de oprichting niet dat iedereen mee kan doen? In de afgelopen honderd jaar is veel veranderd. Hoe

kunnen scholen ervoor zorgen dat de leerlingen een betere afspiegeling zijn van de huidige maatschappij? In 2021 stelde de Vereniging van vrijescholen hiervoor een diversiteitscode op. Het vrijeschoolonderwijs toegankelijk maken voor iedereen is een grote uitdaging. De introductie van de diversiteitscode dient als startpunt van een open dialoog over het onderwerp. De mededeling dat vrijescholen gelijke kansen voor iedereen nastreven, schept een verantwoordelijkheid om actief te verbinden met doelgroepen die nu niet bereikt worden. Maar hoe doe je dat? In dit artikel twee scholen aan het woord die o.a. van intercultureel onderwijs een speerpunt maken.

IEDEREEN WELKOM IS NIET GENOEG

Een van de oprichters van Vrijeschool Thula in Amsterdam Oost, Yasser Ballemans groeide op in Dongen, in de omgeving van Breda. Hij leerde zijn Marokkaanse vader pas later kennen en werd niet islamitisch opgevoed. Yasser weet hoe het voelt om een buitenstaander te zijn. Op de vrijeschool in Oosterhout waren weinig mensen van kleur, en hij werd op de voetbalclub aangesproken op de hoge criminaliteitscijfers binnen 'zijn groep'. Sinds 2018 wordt in Amsterdam Oost aan de interculturele weg getimmerd. In de jaren negentig deed een stichting al onderzoek naar de mogelijkheid van vrijeschoolonderwijs met diversiteit als randvoorwaarde in Amsterdam Oost, maar de tijd was er nog niet rijp voor. Wel was er een fundament gelegd om op door te bouwen. Yasser voegde zich na de geboorte van zijn dochter bij het enthousiaste Thula ouderinitiatief. De bestaande stichting werd overgenomen: 'Ik zag voordelen in 'worden wie je bent' als thema. En de hoofd, hart en handenfilosofie sprak mij als kunstenaar erg aan. De warmte en creativiteit vond ik geweldig, maar het gebrek aan diversiteit was wel problematisch. Diversiteit is naar mijn idee geen extra taak, maar een essentieel onderdeel van dat waar de vrijeschool voor staat. Toch lijkt er wel een discrepantie te bestaan tussen de openheid die vanuit het antroposofisch perspectief wordt beoogd en beschreven, en hoe die buiten de 'bubbel' wordt ervaren. We moeten ons durven uitspreken en meer moeite doen. Dat iedereen op papier welkom is, blijkt niet genoeg in de praktijk.'

VERBINDING ZOEKEN

Vrijeschool Thula zoekt actief contact met stadsgenoten en organiseerde ontmoetingen op cultureel gebied. Met kunst, muziek en eten als verbindende factor vanuit de werkgroep interculturele initiatieven. Met wisselend succes. Corona gooide figuurlijk roet in het eten doordat bijeenkomsten onmogelijk waren. Yasser: 'We delen ons schoolgebouw met OBS de Dapper. Ik ben er trots op dat we fijn samenwerken met de twee schoolbesturen van de Geert Groote vrijescholen regio Amsterdam en STAIJ (Stichting Openbaar Onderwijs Amsterdam Oost). Dat is niet vanzelfsprekend als je 'samenwoont' en in het stadsdeel de leerlingpopulatie terugloopt. Voor het aantrekken van leerlingen van verschillende achtergronden ziet Yasser ook de noodzaak van meer diversiteit in de lerarengroep. 'Het zou fantastisch zijn als we een versnelde opleiding van leraren

'WE MOETEN ONS DURVEN UITSPREKEN EN MEER MOEITE DOEN'

inclusief huisvesting zouden kunnen organiseren. De reisafstand naar de Vrijeschoolpabo in Leiden is niet voor iedereen haalbaar en krapte op de woningmarkt is ook een feit. Het is mooi om te zien dat het Samen Opleidend Lerentraject (SOL) van de Vrijeschoolpabo (Hogeschool Leiden) werkt aan regionale opleidingscentra. Dat ouders steeds vaker instappen in het onderwijs is ook een positieve ontwikkeling.

REINAERT OF ANANSI?

Aanpassingen in de lesinhoud dragen volgens Yasser bij aan de toegankelijkheid van de school. Ook richting potentiële leraren met verschillende achtergronden. Naast sprookjes, dierenfabels, de Grieken, de Edda en Parcival zijn sprekende voorbeelden te vinden in andere culturen, religies of werelddelen. Hij denkt dat het passend bij de leeftijdsfase en de thematiek ook alternatieven zouden kunnen zijn voor bestaande keuzes. Dus misschien de verhalen over Anansi de spin (Ashanti verhaal uit Ghana) in plaats van die van Reinaert de Vos. In symboliek is van alles mogelijk als je de essentie vasthoudt. Soms betekent het ook kiezen. Het is een spannende zoektocht die soms ongemak veroorzaakt. Maar ik denk ook een noodzakelijke route om de vrijeschool zijn ware rol te kunnen laten vervullen, waarbij iedereen meedoet.'

VERNIEUWEN DOOR LOSLATEN

Bij de oprichting van Vrijeschool Rotterdam West in 2015 beoogden leerkrachten en ouders een buurtschool die vrijeschoolonderwijs biedt voor iedereen. 'Als je toegankelijk wilt zijn, moet je bijvoorbeeld ook je taalgebruik aanpassen,' zegt directeur Marije van der Meij. 'Vorm en taal doen er toe. Naamgeving is niet simpelweg een bordje verwisselen. Taal doet iets, schept, reproduceert. Spreekt aan, of niet. Sluit in, of uit. Voor ouders kunnen abstracte begrippen belemmerend zijn. Kunnen we ook andere taal vinden voor bepaald jargon? Bijvoorbeeld, is het voor de naamgeving van jaarvieringen essentieel dat we het koppelen aan christelijke heiligen? Wij denken van niet.' Het team van Vrijeschool Rotterdam West heeft met ouders vier perioden en daaraan gekoppelde feesten ontwikkeld. De traditionele vrijeschool-



‘HIER WILLEN WE GRAAG
EEN BUURTSCHOOL ZIJN. MIJN
INTERPRETATIE IS DAT STEINER OOK
EEN VOLKSSCHOOL WILDE REALISEREN,
WAAR IEDEREEN WELKOM WAS’

feesten zijn verrijkt met (elementen van) vieringen uit de verre geschiedenis en diverse culturen en religies. Bovenal zijn ze verbonden met de vier seizoenen. Marije: ‘In de vieringen en perioden staan we niet enkel stil bij de letterlijke natuur om ons heen. Maar ook bij wat dit met ons doet, en hoe we dat duiden. De Antroposofische menskun-

de van Steiner biedt handvatten om deze duiding inhoud te geven. We hebben het Michaëlsfeest vertaald naar Oogstfeest: oogsten in letterlijke én figuurlijke zin. Dus het gaat in deze periode over dankbaarheid. En door de toenemende donkerte en vergankelijkheid van de herfst soms ook over vermoeidheid en weerstand tegen de veranderende natuur. De aarde begint aan haar ‘ademtocht’ naar binnen, en dus treedt ook de periode van verstillig en naar jezelf kijken aan. Als we de pedagogische boodschap van dankbaarheid en moed vasthouden, gaat de essentie niet verloren. Toch hebben we daar ook best stevige discussies over in het team. Is er dan nog een rol voor het symbool en beeld van aartsengel Michaël?’

BEDOELING EN IDEEAAL

Verandering stuit vaak op kritiek. Marije: ‘De angst bestaat dat het te weinig vrijescholen is, te oppervlakkig. Terwijl je dat net zo goed kan zeggen als je wél alles volgens de traditie doet, maar niet weet waarom. Wij streven ernaar om vanuit de bedoeling en het ideaal, steeds te zoeken naar een toepassing die haalbaar is, past bij onze context en toegankelijk is. Dat vraagt studie, ontwikkelen, transformeren en soms loslaten. In het geval van de vieringen: niet meer feesten toevoegen, maar durven weg te strepen. Wij werken aan onze doorontwikkeling en toegankelijkheid, hopelijk in samenwerking met andere vrijescholen!’

DIVERSITEITSCODE

In de Diversiteitscode staat duidelijk beschreven dat vrijescholen geworteld zijn in de antroposofische traditie en zich bewust zijn van hun eigenheid. Het meerstemmig perspectief biedt ruimte om vertelstof, de viering van de jaarfeesten, het ontwerp en keuzes van leermiddelen, materiaalgebruik en de inrichting van de school aan te passen als hiermee meer doelgroepen kunnen worden aangesproken. Het doel om het wereldbeeld van leerlingen te verruimen is een fundamentele bouwsteen van het vrijeschoolonderwijs.

Scholen streven naar diversiteit in teams van bestuurders, leraren en andere medewerkers. Er wordt verwacht dat leerlingen leren zich open en respectvol op te stellen naar iedereen.



De taak als *werkwijze*

GLEND A NOORDIJK, ESTHER VERHEIJ EN RENÉ BERENDS

Parkhursts ultieme bijdrage aan de onderwijsvernieuwing is onmiskenbaar het werken met taken. De daltonschool heeft altijd bekend gestaan als 'de school met de taak'. Er zijn ook veel niet-daltonscholen waar met taken gewerkt wordt. Parkhurst geeft als antwoord op de 'waartoe'-vraag van het onderwijs dat kinderen opgevoed en onderwezen moeten worden tot 'fearless human beings'. En voor haar zijn de principes 'freedom' en 'interaction of group life' daarvoor twee werkzame principes, die zij in haar Dalton Plan vormgeeft door het onderwijs in 'assignments' (daltontaken) te organiseren.

Parkhurst vindt dat kinderen nieuwsgierig zijn en willen leren en om daaraan tegemoet te komen, zijn volgens haar interessante en betekenisvolle 'assignments' nodig: daltontaken, die de leerlingen kunnen overzien en zelf kunnen leren plannen. Het werk aan 'assignments' wordt zo voor leerlingen, wat

het hebben van een baan in de samenleving is voor volwassenen. Het is hun 'job'. Parkhurst neemt dat schoolwerk zo serieus, dat ze leerlingen de 'assignments', in eerste instantie, zelfs als een 'contract' laat aanvaarden en ondertekenen. De daltontaken zijn voor Parkhurst 'programs of study'. En dat zijn veel meer



arrangementen voor de gehele onderwijsleersituatie dan opsommingen van leerstofinhouden die leerlingen moeten leren en opdrachten die zij moeten uitvoeren. De daltontaak is voor haar juist niet een afvinklijst met uit te voeren opdrachten, zoals werklieden die in hun werk vaak nog tegenkomen. Leerlingen moeten geen slaafse uitvoerders worden van opdrachten die ze verplicht uit moeten voeren, maar eigenaren zijn van hun werk.

'Assignments' moeten leerlingen helpen om in vrijheid zelf het werk te leren plannen en uit te voeren. Dat moeten wij niet voor hen doen. Dat moeten zij zelf doen. De daltontaken staan bij Parkhurst daarom voor een werkwijze die bijdraagt aan het leren dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen werk, voor de eigen planning en de eigen en gezamenlijke uitvoering.

Het valt niet te ontkennen dat zowel binnen maar zeker ook buiten het daltononderwijs 'de taak' toch niet veel meer is dan een 'klaar-af'-taak met een overzicht van verplicht uit te voeren opdrachten. Dat zijn voor leerlingen dan 'moetjes', die niet betekenisvol en functioneel zijn en weinig motiverend. Vaak zijn ze precies dat wat ze volgens Parkhurst niet moeten zijn: werkbriefjes, zoals

veel werklieden dat in de fabriek of hun werk nog tegenkomen, die al door de voorman voor hen gepland en uitgewerkt zijn. Dit soort 'klaar-af'-taken bevatten vaak verplichte opdrachten, die de leerlingen snel voor de leraar uitvoeren, om zoveel mogelijk tijd over te houden voor zelfgekozen werk: de eigen 'keuzetaak'.

De verwording van Parkhursts 'assignments' als 'programs of study' tot zulke 'klaar-af'-taken is veel daltonianen een doorn in het oog. Daarom wordt er veel geëxperimenteerd en hebben daltonopleiders onderzoek- en ontwikkelwerk gedaan om tot verbeteringen te komen bij het vormgeven van daltontaken.

Over de daltontaak als werkwijze, waarbij weer werk gemaakt wordt van Parkhursts oorspronkelijke ideeën, is uitgebreid verslag gedaan in het thema- en congresnummer van DaltonVisie (november 2024). Met de QR-code is dit themanummer in zijn geheel te downloaden. In dit nummer hebben twee daltonopleiders – Glenda Noordijk en Esther Verheij – in postervorm de gevoerde discussie onder daltonopleiders samengevat. Die poster is op de volgende pagina's opgenomen.



Werken met de taak PO

Waar gebruiken we het begrip de taak voor in het daltononderwijs?



DE TAAK ALS WERKWIJZE

De taak is de uitwerking van de visie van de school/het kindcentrum om te zorgen voor breed persoonsvormend onderwijs, geïnspireerd op het gedachtegoed van Helen Parkhurst, bestaande uit groepsorganisatie, klassenmanagement, didactiek en pedagogiek. Dat betekent: de hele dag dalton; zodra je de school/het kindcentrum binnenkomt begint

de taak. Alles valt binnen de werkwijze 'de taak'. Woorden die hierbij horen, afhankelijk van de leeftijdsgroep en de visie van de school/het kindcentrum, zijn bijvoorbeeld: inloop, instructie, kleine kring, instructietafel, viering, werken, keuzewerk, eigen taak, huishoudelijke taak, zorgtaak, dagtaak, weektaak, periodetaak, reflectie, workshop, (eigen) doelen.



DE TAAK ALS MIDDEL

Het taakmiddel is het instrument dat gebruikt wordt om zelfstandigheid praktisch vorm te geven en de onderwijsgevende de kans te geven om onderwijs op maat mogelijk te maken. Woorden die hierbij horen, afhankelijk van de leeftijdsgroep en de visie van de school/het kindcentrum, zijn bijvoorbeeld: dagtaak, weektaak, periodetaak, (digitaal)

taakbord, (digitaal) taakbrief, taakblad, huishoudelijke taak, samenwerkend leren, keuzetaak, keuzewerk, persoonlijke leerdoelen, doelenboek, portfolio, plannen, registreren, reflecteren, evalueren, werkplek kiezen, verantwoordelijkheid nemen, verantwoordelijkheid geven en verantwoording afleggen.

WELKE VAARDIGHEDEN HEB JIJ OM DIT TE KUNNEN ORGANISEREN?



DE OPDRACHTEN EN LEERDOELEN OP HET TAAKMIDDEL

Het woord taak/taakje wordt gebruikt voor de opdracht en leerdoelen op het taakmiddel. Die zorgen voor het ontwikkelen van vaardigheden die het kind nodig heeft om de doelstellingen te bereiken. Doelstellingen kunnen liggen op cognitief, socialemotioneel, persoonsvormend en metacognitief niveau (inclusief de executieve vaardigheden). Er zijn diverse taakmiddelen. Welke de school gebruikt, hangt af van de leeftijdsgroep en de visie van de school. Op het taakmiddel vindt het kind een verzameling oefenstof/opdrachten om de leerdoelen te bereiken/oefenen. De visie van de school/ het kindcentrum bepaalt

tevens of taken af moeten of dat doelen bereikt en bewezen moeten worden en of de vakgebieden geïntegreerd zijn. De taken zijn gedifferentieerd op niveau, hoeveelheid, tijd, materiaal, keuze, etc.. Een deel van de taak moet tegemoet komen aan de nieuwsgierigheid van het kind en het kind prikkelen binnen verschillende denkniveaus (lagere en hogere denkniveaus). Woorden die hierbij horen, zijn bijvoorbeeld: vakken (zoals taal, rekenen, spelling, begrijpend lezen), ontwikkelingsgebieden (zoals motorische ontwikkeling), huishoudelijke taken, persoonlijk leerplan, gedeelde sturing, ik-doelen.

Basistaken

Alles wat de onderwijsgevende bedenkt dat het kind moet leren (differentiatie hoort hierbij).

Zorgtaken

Zorgdragen voor jezelf, elkaar en de omgeving (huishoudelijke taken, samenwerkend leren, maatjestaken, doorgeef instructie, uitgestelde aandacht (en wel naar maatje-klasgenoten)).

Eigen taken

Taken die aansluiten bij de eigen interesse en nieuwsgierigheid van het kind. Kan ook zijn dat kind zelf aan een hiaat wil werken: zo connectie met basistaak.

WELKE LEERLINGVAARDIGHEDEN LEER JIJ DE KINDEREN?



Onderzoek: Zelfregulerend leren in het vernieuwingsonderwijs

PATRICK SINS, LECTOR VERNIEUWINGSONDERWIJS THOMAS MORE
HOGESCHOOL EN LECTOR LEREN LEREN HOGESCHOOL ROTTERDAM

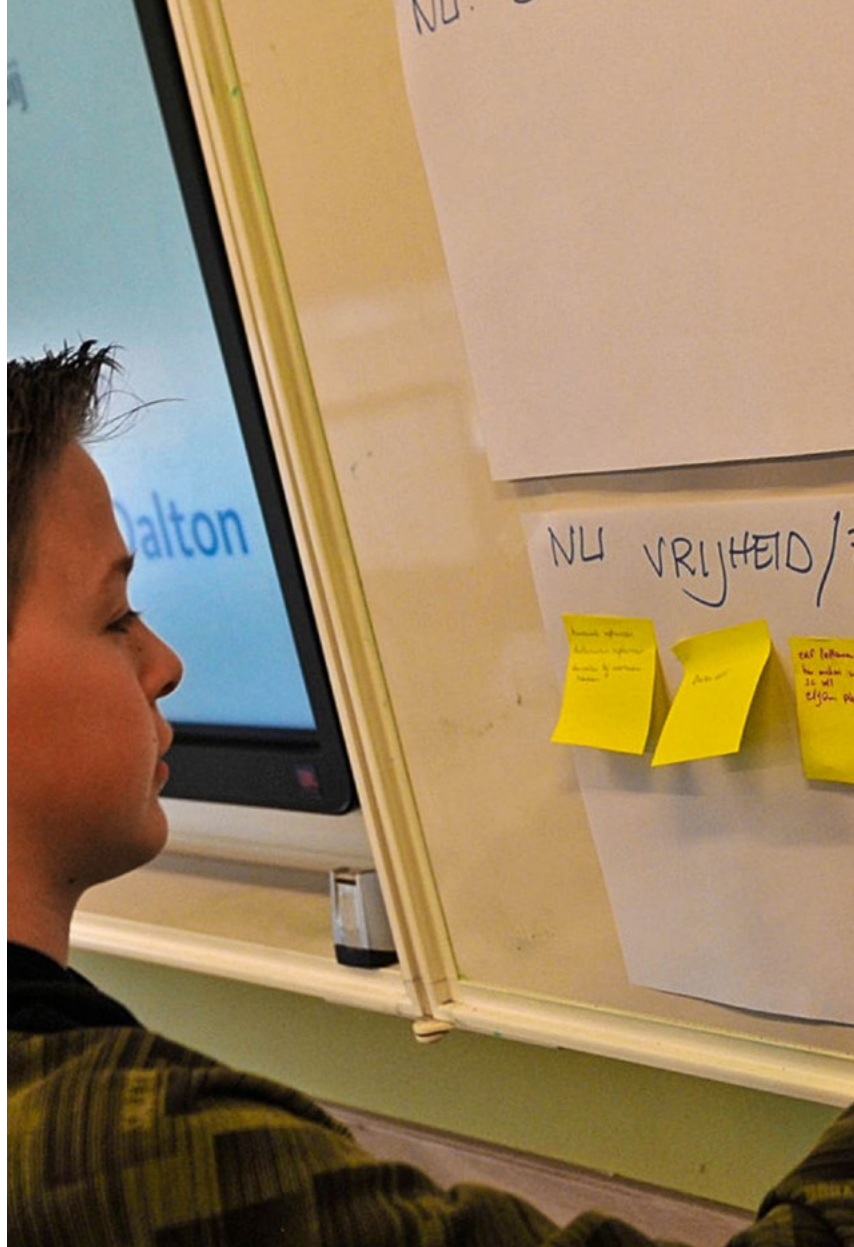
Eén belangrijke verandering in de traditionele vernieuwingsscholen ten opzichte van de 'oude school', is de bevordering van zelfwerkzaamheid. In plaats van passief en volgzaam het onderwijs te ondergaan, moesten leerlingen volgens de vernieuwers 'aan gaan'. En dus werd ruimte gemaakt in het onderwijs voor eigen initiatief, autonomie en zelfstandigheid. Nog steeds is dit een belangrijk thema binnen het vernieuwingsonderwijs. De scholen streven ernaar om leerlingen op gebalanceerde wijze zelfstandigheid over hun leerproces te geven. Onderzoek maakt echter duidelijk dat zelfregulerend leren (ZRL) allesbehalve eenvoudig is. Expliciete instructie in ZRL-strategieën is noodzakelijk. In de praktijk ontbreekt het echter vaak aan concrete didactische aanpakken en materialen waarmee leraren ZRL effectief kunnen bevorderen.

Om hier verandering in te brengen, wordt onderzoek gedaan naar het stimuleren van ZRL. Een voorbeeld daarvan is het MOZAIC-project (Consortium MOZAIC, in druk). In dit project werken onderzoekers en onderwijsprofessionals van onder meer twee traditionele vernieuwingsscholen samen aan het ontwikkelen en onderzoeken van effectieve strategieën om ZRL in de klas te stimuleren. MOZAIC richt zich op vier pijlers: motivatie, zelfregulatie, activerende didactiek en interactie. Ontwerpteam, bestaande uit leraren en onderzoekers, ontwikkelen en testen materialen zoals kennisclips, werkvormen en expliciete instructies. Door een iteratief proces van ontwerpen, implementeren en evalueren, wordt gezocht naar de meest effectieve methoden om leerlingen zelfregulerende strategieën aan te leren.

Naast MOZAIC is in samenwerking met acht vernieuwingsscholen de iSELF-aanpak ontwikkeld (Sins et al., 2019). iSELF biedt een onderbouwde, praktische methode waarmee leraren ZRL structureel in hun onderwijs kunnen integreren. De aanpak bestaat uit lesmaterialen, observatieformulieren, een weekkalender met tips en een poster die het proces van ZRL visualiseert. Leraren krijgen hiermee concrete handvatten om hun instructie te verbeteren en leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden.

De effectiviteit van iSELF is onderzocht in een effectstudie, waaraan in totaal 30 leraren van 14 traditionele vernieuwingsscholen aan deelnamen (Sins et al., 2024). De resultaten lieten zien dat expliciete instructie voor ZRL aanvankelijk volledig ontbrak. Leraren die met iSELF werkten, gaven in de nameting echter gemiddeld 1 à 2 keer per les expliciete instructie, wat meer was dan in de controlegroep, hoewel er ruimte voor verbetering bleef. De resultaten lieten verder zien dat leraren bewuster worden van hoe ze ZRL kunnen aanleren en gerichtere strategieën toepassen in hun lessen. Daarnaast heeft de aanpak geleid tot brede belangstelling binnen en buiten het onderzoek, met scholen die iSELF inzetten als professionaliseringsinstrument.

Door initiatieven als MOZAIC en iSELF krijgen traditionele vernieuwingsscholen beter inzicht



in hoe zij ZRL in de praktijk kunnen versterken. Dit draagt bij aan onderwijsverbetering en zorgt ervoor dat leerlingen niet alleen zelfstandiger, maar ook effectiever leren. <<

Referenties

- Consortium MOZAIC (in druk). *Samen bouwen aan zelfregulerend leren van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs – praktijk en onderzoek door het consortium MOZAIC*. Hogeschool Rotterdam.
- Sins, P. H. M. et al. (2019). *iSELF: Aanpak voor het bevorderen van zelfsturend leren door leraren* (2de editie). Saxion Progressive Education University Press.
- Sins, P. H. M., De Leeuw, R., De Brouwer, J., & Vrieling-Teunter, E. (2024). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: Evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition and Learning*, 19, 215–247. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>

Verhalen uit de schoolpraktijk

Met dagelijks bijna een kwart miljoen leerlingen op vernieuwingsscholen, mogen de stemmen van leerlingen en hun ouders niet ontbreken. Hoe ervaren zij een school waarin samen leren en samen leven centraal staan? Hoe ervaren zij de school waarin met kinderen en jongeren samen gewerkt én samen geleefd wordt? En hoe ervaren zij en hun ouders de vrijheid en gelijkheid die deze scholen beogen? Elk onderwijsconcept heeft zijn eigen kenmerken en filosofieën die bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren.



VRIJE SCHOOL: VORMEN VAN DE PERSOON 'WORDEN WIE JE BENT!'

Sophie (17 jaar), Isar (17 jaar), meester Koen (46 jaar), vrijeschoolmoeder Sanne (32 jaar) vertellen wat de vrijeschool voor hen betekent.

Sophie voelt zich echt gezien op de vrijeschool: 'Ik mag hier mezelf zijn. 'Worden wie je bent' is niet voor niets de slogan van onze school. De leraren zien mij niet alleen als leerling, maar ook als mens. Ze nemen de tijd om echt naar mij te luisteren. Verder zijn de lessen niet saai of droog. We maken de wereld écht mee. Zo heb ik bijvoorbeeld stage gelopen op een biologische boerderij in Zweden. En tijdens lessen bezochten we lokale kunstenaars en ambachtslieden.'

Isar vindt het leuk dat ze op school zoveel verschillende dingen doen. 'In de pauze ga ik graag met vrienden kaarten, schaken of buiten tafeltennissen. Daarna zijn er vaklessen zoals koper-slaan, boekbinden, euritmie. Ik vind koorzang één van de leukste vaklessen omdat we dan met alle klassen 10, 11 en 12 werken aan een groot optreden in muziekcentrum Tivoli Vredenburg. We oefenen in school dan met twee groepen van 150 leerlingen aan een klassiek stuk. Onze inzet is hoog, vooral wanneer het concert dichterbij komt, omdat iedereen het graag goed wil doen.'

Meester Koen ziet lesgeven op de vrijeschool als een levenskunst. 'Lesgeven op de vrijeschool is voor mij echt een ambacht. De periodelessen geven we zelf vorm. Dat vraagt om diepgaande

voorbereiding. Ik moet mezelf echt verdiepen in een onderwerp: Wat fascineert mij? Wat past bij deze klas? Hoe kan ik het beste de leerlingen inspireren en met ze samenwerken? Welke invalshoek stimuleert de nieuwsgierigheid van de verschillende leerlingen? Het vraagt creativiteit en uitdaging van mij, en dat daagt ook de leerlingen uit. Zo groeit niet alleen de klas, maar wij allemaal samen, en dat maakt het onderwijs bijzonder.'

'HET ONDERWIJS IS NIET ENKEL
GERICHT OP KENNIS, MAAR OP HET
VORMEN VAN EEN PERSOON'

Vrijeschoolmoeder Sanne vindt het bijzonder hoe de vrijeschool perfect aansluit bij de ontwikkeling van haar kind. 'Het onderwijs bestaat niet alleen uit een lesprogramma, maar past écht bij de leeftijd en behoeften van kinderen. Mijn dochter wordt gezien voor wie ze is, en de juf gaat de uitdagingen niet uit de weg. Er is ruimte voor groei, niet alleen voor mijn kind, maar ook voor mij als ouder. Als ouder word je uitgedaagd om je te verdiepen en mee te groeien in de leerervaringen van je kind. Het onderwijs is niet enkel gericht op kennis, maar op het vormen van een persoon. Zeker in deze tijd is het zo belangrijk dat kinderen leren stevig in hun schoenen te staan, zelfredzaam te zijn en met empathie en respect voor elkaar en de aarde te leven. Dat leren ze hier!'

**MONTESSORI: VERTROUWEN
ALS KATALYSATOR**

Oud-leerling Roos (24) en Montessori-ouder Wieke aan het woord over kinderen en het montessorionderwijs: over loslaten, zo klein als kinderen zijn, ontdekken wat werkt én wat niet, hoe ze leren en wat ze nodig hebben om verder te komen.

Roos: 'Op mijn montessoribasisschool werkten we met dag- en weektaken. Steeds vroeg ik me af: begin ik met de makkelijke taken of juist de moeilijke? En ik weet nog hoe groot en gezien ik me voelde. Omdat ik de ruimte kreeg om hier zelf over na te denken, hier zelf over te beslissen. Die taken, mijn taken, pakte ik dan ook heel serieus op. Want als iemand erop vertrouwt dat je dit kunt, dat je dit doet, dan ga je ervoor. Ook op de middelbare school werkte vertrouwen als een katalysator. Dat kreeg ik ook daar van mijn



montessoridocenten. Hoe? Door glashelder uit te leggen wat er van ons verwacht werd en wát er nodig was om dit te bereiken. Over de manier waarop, het 'hoe' waren ze minder expliciet. Het traject, de invulling, bepaalden we grotendeels zelfs. Al had ik nooit het gevoel dat we in het diepe werden gegooid. Als ik terugkijk, heb ik veel te danken aan deze benadering. Want in dat vertrouwen, de ruimte om te onderzoeken en te ontdekken, ligt de basis van de autonomie en de zelfstandigheid die ik stapje voor stapje ontwikkelde, van wat ik geleerd heb en (nog steeds) leer en van de persoon die ik nu ben. Het maakt ook dat ik weet waarom ik 'moeten' als een moetje ervaar. Al weet ik dat dit 'moeten' er soms bijhoort, ik sta pas áán als ik de touwtjes zelf in handen heb en zelf de regie neem. Leer mij het zelf te doen. Daar ben ik van. Toen en nog steeds'.

'IN HET VERTROUWEN, DE RUIMTE OM TE
ONDERZOEKEN EN TE ONTDEKKEN,
LIGT DE BASIS VAN DE AUTONOMIE EN
DE ZELFSTANDIGHEID DIE IK STAPJE VOOR
STAPJE ONTWIKKELDE.'

Montessori-ouder Wieke. 'Er zijn ouders met scepsis over het montessorionderwijs. Met als argument dat hun kind (nog) niet zelfstandig is en dus niet in het plaatje past. Jammer, want ik weet en heb ervaren, dat juist het ontwikkelen van die zelfstandigheid centraal staat. En, belangrijker nog misschien, dé trigger is om stappen te maken in je ontwikkeling. Om echt verder te komen. Als moeder van drie kinderen heb ik gezien hoe ze allen floreerden. Op hun eigen manier. Maar wel op basis van dezelfde katalysator: vertrouwen. Wat dit in de praktijk betekent? Dat je als kind vleugels krijgt omdat je gezien wordt. Met een leraar of coach die jou echt kent en ziet. Eén die snapt dat je van grammatica niets bakt. Maar wel van

'DE LEERLINGEN KRIJGEN IEDERE WEEK
DE RUIMTE OM HUN EIGEN WEEKTAAK
TE PLANNEN EN HIER OP VERSCHILLENDE
MOMENTEN AAN TE WERKEN'

de cijfertjes bent. Of andersom. En weet dat jij het voortouw niet gaat nemen in een groepsgesprek. Of juist wel. Eén die de vraag stelt: 'Wat heb jij nodig om (nog) verder te komen?'

'Als metafoor, een mooie uitspraak die dat vertrouwen bij ons als ouders heeft ingeboezemd. Je kind gaat het diepe in, leert zwemmen. Adem diep, relax. Er zijn zwembandjes en -boeien. Verdrinken doen ze heus niet. Wij zijn er voor ze. Laat vooral los. Lukt het zwemmen niet. Dan leren we ze om te drijven.'

DALTON: 'A WAY OF LIFE'

Wout (leerling uit groep 6), Menno Derkx (onderwijsassistent), Karen Hendriks (leerkracht van groep 6) en Fraukje (ouder van twee leerlingen) vertellen wat daltonschool De Borgwal uniek maakt en waarom het er zo fijn is.

Wout: 'Ik vind De Borgwal een fijne school! Ik vind het fijn dat iedereen een eigen weektaak heeft en dat je die zelf mag plannen. De weektaak is voor iedereen anders. Dat vind ik goed, want sommige kinderen hebben wat meer oefening nodig dan andere kinderen. Voor mezelf vind ik het fijn dat ik

niet altijd mee hoeft te doen met de normale lessen en dat ik wat meer uitdaging krijg. In plaats van een kwartier werk ik bijvoorbeeld tien minuten op het Chromebook. Ik heb op mijn weektaak namelijk ook nog 30 minuten wisselklas staan, dus dan heb ik daar wat meer tijd voor. Dat is wat meer uitdagend werk, bijvoorbeeld met micro:bits en andere projecten. Het is ook fijn dat je op De Borgwal een eigen plekje mag kiezen om te werken.'

Menno: 'Op de Borgwal hebben we veel aandacht voor het ontplooiën van ieders talent, zowel vanuit leerling- als leerkrachtperspectief. De leerlingen krijgen iedere week de ruimte om hun eigen weektaak te plannen en hier op verschillende momenten aan te werken. Sommige leerlingen hebben hier wat extra ondersteuning bij nodig, waar we als school op inspelen door hen die extra aandacht ook daadwerkelijk te bieden. Daar kan ik als onderwijsassistent mijn steentje aan bijdragen, om deze leerlingen de begeleiding te kunnen geven die ze verdienen. Ik vind het fijn om met kleine groepjes te werken, daar ligt mijn passie. Zo creëren we op de Borgwal met ons team een cultuur waarin iedereen zijn steentje bijdraagt aan het ontplooiën van de talenten van alle leerlingen en collega's.'

Karen: 'Werken op De Borgwal vind ik een feestje! Dat komt eigenlijk door veel verschillende dingen, maar één van de belangrijkste dingen is de sfeer hier op school. Niet alleen de sfeer tussen collega's, maar ook tussen leerkrachten, leerlingen en ouders. Wij werken echt als één team en hebben allemaal hetzelfde doel voor ogen, waar we hard voor werken. We zijn geen 'eilandjes', maar zorgen er samen voor dat de leerlingen hier het beste onderwijs krijgen. We hebben schoolbreed duidelijke afspraken met elkaar, zodat iedereen weet waar hij/zij aan toe is. Dat geeft rust en werkt heel prettig, want zo is ook voor mij als leerkracht duidelijk wat er van mij verwacht wordt en wat ik van leerlingen kan verwachten. Daarnaast zie ik dat de Daltonpijlers de leerlingen goed voorbereiden op het 'echte' leven.'





**'JUIST DOOR DIE DIVERSE GROEP
KAN ER OOK AANDACHT ZIJN VOOR
DE EIGENHEID VAN IEDER KIND.'**

Fraukje: 'Mam, ik hoef nog maar één taak, dan is mijn weektaak af!' Bijna dagelijks wordt de weektaak besproken aan de eettafel. De weektaak is één van de aspecten uit het daltononderwijs die we terugzien op De Borgwal. Kinderen worden verantwoordelijk gemaakt voor hun eigen werk en leren zelf hun werk plannen. Dat begint al in de kleuterklas en wordt elk jaar een stukje uitgebreid. Wij ervaren de weektaak als prettig. Hier hebben de kinderen de rest van hun leven profijt van, zeker met het oog op de middelbare school. Alle pijlers van het daltononderwijs zien we terug op het rapport. De kinderen vullen zelf een eigen deel van het rapport in, waarbij ze reflecteren op het afgelopen half jaar. Hierdoor leren onze kinderen kritisch naar zichzelf te kijken en nieuwe doelen te stellen voor de volgende periode.'

'Wat erg fijn is, is dat De Borgwal ouders laat zien wat het daltononderwijs inhoudt, door elke nieuwsbrief een Daltonaspect toe te lichten. Daarnaast vertelt de Daltoncoördinator in elk Borgwaljournaal wat over het Daltononderwijs in de praktijk. Zo worden ook ouders bij de inhoud van het onderwijs betrokken. Dat draagt eraan bij dat Dalton niet alleen op school is, maar dat kinderen het ook meenemen naar huis.' Kortom, Dalton is 'a way of life', voor leerlingen, collega's en ouders van De Borgwal!

JENAPLAN: SAMEN, BETROKKEN EN TALENTONTWIKKELING

Vader Robert, bovenbouwer Yenna en stamgroepleider Wilco vertellen over hun ervaringen met het Jenaplanconcept; over hoe goed het is om in wisselende samenstellingen te werken, het meeleven met de kinderen én een betrokken team functionerend als een stamgroep.

Vader Robert: 'Het deed onze dochter goed om in wisselende samenstellingen te werken'. Toen Robert en zijn vrouw zich gingen oriënteren op een basisschool voor hun dochter Dagmar, hoorden zij het gonzen in het dorp over de jenaplanschool. 'Vrienden vertelden er enthousiast over en hadden goede antwoorden op al onze vragen. Vooral de onderwijsaanpak en de begeleiding leken ons goed te passen bij Dagmar.'

Die inschatting bleek te kloppen. Met de driejarige stamgroep zet het Jenaplan sterk in op sociale interactie, waarbij er voor kinderen alle gelegenheid is elkaar te helpen en zo te leren van en met elkaar. 'We zagen dat het onze dochter heel goed deed om in wisselende samenstellingen te mogen werken – soms alleen, soms in niveaugroepen, regelmatig in de kring met alle kinderen samen.' Juist door die diverse groep kan er ook aandacht zijn voor de eigenheid van ieder kind, zag Robert: 'Dagmar ging niet alleen cognitief vooruit, maar groeide ook persoonlijk door de aandacht voor haar individuele kwaliteiten. Haar middelbare schoolkeuze was voor haar ook duidelijk: weer Jenaplan. En ik kan zeggen: dat pakt opnieuw goed uit.'

Wat bovenbouwer Yenna vindt van haar jenaplanschool? 'Iedereen is hier aardig voor elkaar. We maken het samen gezellig en de leerkrachten zorgen voor een fijne sfeer.' Behulpzaam, dat woord komt in haar op als ze denkt aan haar stamgroepleiders: 'De meesters en juffen leven met de kinderen mee, bijvoorbeeld als er iets met je aan de hand is. Bij gym kijken ze goed naar wat je wel of niet kan of durft.'

Yenna houdt van de vieringen op school, van de verjaardagskring waarin iedereen meedoet, maar ook van op het podium staan bij de weeksluiting: 'Dan kun je laten zien waar je goed in bent. Je zingt een liedje of maakt samen een toneelstuk.' Ook vindt Yenna het fijn dat ze extra uitdaging krijgt. 'Dan komt de meester naar mij toe en mag ik wiskunde of rekenverrijking gaan doen. Grieks ook, en

HET IS EEN SCHOOL WAAR GEKEKEN WORDT NAAR IEDER KIND,
WAAR SAMEN ONDERWIJS WORDT GEMAAKT MET KINDEREN,
WAAR JE IN GESPREK BENT MET OUDERS EN KINDEREN.

soms een soort moeilijke puzzelopdracht. Ik vind het gewoon fijn dat ik hier mezelf mag zijn.'

Wilco, stamgroepleider en ict-expert, stelt dat het inderdaad de opzet van het Jenaplan is dat oudere kinderen de jongere kinderen bijstaan: 'Zo oefenen de oudsten hun eigen leiderschapsvaardigheden en verantwoordelijkheidsgevoel, en profiteren de jongeren van de kennis en ervaring van oudere kinderen, wat hun leerproces versnelt.' Ook benadrukt Wilco dat hij samen met de kinderen het onderwijs vormgeeft en thema's onderzoekt: 'Kinderen zijn actief betrokken bij hun leerproces. Dat stimuleert hen om hun talenten te verkennen. Ik zie ze van project tot project groeien, zowel persoonlijk als academisch.'

Betrokkenheid is sowieso een belangrijk woord voor Wilco: 'Alle partijen – kinderen, ouders, collega's en schoolleiding – hebben hun cruciale inbreng in het succes van de school. Ouders, en soms ook oud-leerlingen komen graag helpen bij thema's. Als team zijn we ook een betrokken stamgroep: niemand werkt op een eiland, maar we ontwerpen samen ons onderwijs en gebruiken elkaars talenten om de school sterker te maken.'

FREINET: SAMEN ONDERWIJS MAKEN

Cas en Siem (leerlingen uit groep 5-6 van de bovenbouw), Kate en Dieuwke, (leerlingen uit groep 7-8) en Cyntia (onderwijsassistent groep 3-4) en Feija (leerkracht groep 1-2) vertellen wat het onderwijs op Freinetschool de Nieuwe Regentesse zo leuk en boeiend maakt.

'Ik vind het fijn op school', vertellen Cas en Siem. Cas: 'Tijdens het 'zelfwerken' plan je je eigen werk, iedereen kan dan met iets anders bezig zijn. Ik vind het ook fijn om zelf mijn werk in te plannen. Als ik altijd zou moeten doen wat de juf zegt dan zou ik nooit iets kunnen doen waar ik zelf even zin in heb.'

'Ik vind het wel fijn om samen te werken. Studie en rekenen vind ik leuk.' vult Siem aan. 'Je kunt

alleen werken aan je studie, maar je kan ook samenwerken, dan krijg je ideeën van elkaar. Mijn laatste studies gingen over spinnen en auto's. Soms doen we ook projecten met de hele bovenbouw, net als bij studies doe je dan onderzoek. We doen nu van alles over klimaat.'

Ook Kate en Dieuwke, leerlingen uit de groepen 7-8 vinden het zelfwerken leuk: 'Bij zelfwerken werk je met een langere periodeplanning dan in groep 5-6. Daarin moet je dan werk afhebben bijvoorbeeld je Blits en je topo, je tekst en studie. Je mag dan zelf kiezen op welke dag je dat doet, je kan dat dan voor jezelf indelen. Daarin moet je gewoon dingen afhebben. Je hebt dan je verantwoordelijkheid nodig, maar als dat het nog niet lukt krijg je ook hulp van de juf.'

Eén keer in de week kunnen de leerlingen tijdens het zelfwerken naar techniek of het atelier. 'Vooral techniek is superleuk. Je leert er heel veel van en je maakt ook snel vrienden waar je eerst geen vriend van was, je maakt een soort band met wie je samenwerkt.', vertellen Cas en Siem. 'In het atelier leggen ze eerst uit wat we gaan doen. Ze laten zien hoe het werkt en helpen je ook mee. Soms doen ze een klein stukje voor, daar leer ik veel van. Ik heb een robot gemaakt met een vis in zijn mond die leeft onder water.'

De sfeer op Freinetschool de Nieuwe Regentesse bevalt ook erg goed. Kate: 'Ik vind het heel gezellig, iedereen is aardig tegen elkaar. Er is een fijne sfeer, geen ruzies met elkaar. Het is fijn dat je de vrijheid krijgt om dingen te doen. Dieuwke.' Het is ook een heel fijn gebouw, met veel gave werkplekken.'

Cynthia, al 15 jaar onderwijsassistent, herkent zich helemaal in de fijne sfeer: 'De school geeft mij een gevoel van thuiskomen. In de hele school ervaar je openheid en vertrouwen. Kinderen bewegen vrij door het gebouw, houden rekening met elkaar. Dat de school van ons allemaal is zie je terug in de klasvergaderingen en de kinderraad. Kinderen voelen zich hier veilig, ze mogen zijn



wie ze zijn, ze mogen zich uitspreken en houden rekening met elkaar.’

‘Om kinderen te zien groeien met hun eigen teksten is prachtig. Het proces van beginnend schrijven, de tekst van de week die in de groep wordt besproken en daarna toegevoegd wordt aan de teksten die er al hangen. De tekstboeken waar hun eigen teksten en tekeningen wekelijks gemaakt worden. Aan het eind van het schooljaar bundelen we alle teksten van de week, vaak gedrukt met de drukpers, ons gezamenlijke tekstboek. Dat is elke keer weer een feest om aan bij te dragen.’

Onderwijs zelf vormgeven geeft Cynthia veel voldoening: ‘We doen nu “wereldlezen”, zoeken of maken zelf leesteksten waar vragen van kinderen in terug te zien zijn. Het kan over van alles gaan. Wij hebben er extra werk aan, daar tegenover staat veel meer leesplezier bij de kinderen en bij onszelf.’

Ook Feija, leerkracht van de onderbouw, geniet van het samen teksten schrijven. ‘Ik had in mijn opleidingstijd één keer een praatje over Freinet gehad en dacht daar ga ik nooit werken. Het ging alleen over de drukpers, waar het alleen maar draait om taal en teksten drukken. Maar het liep anders. Nadat ik een tijdje invalwerk had gedaan op deze school, ben ik met veel plezier hier blijven

ALS IK ALTIJD ZOU MOETEN DOEN
WAT DE JUF ZEGT DAN ZOU IK NOOIT
IETS KUNNEN DOEN WAAR IK ZELF
EVEN ZIN IN HEB

werken. Het is een school waar gekeken wordt naar ieder kind, waar samen onderwijs wordt gemaakt met kinderen, waar je in gesprek bent met ouders en kinderen. En inmiddels kijk ik heel anders naar het tekst schrijven, een wereld van verschil. Het plezier van kinderen in schrijven, de rijkdom van taal in onze school. Je ziet dat terug in de studies van kinderen, in de gezamenlijke projecten, in de posters met taalwerk en alle andere dingen die we doen.’

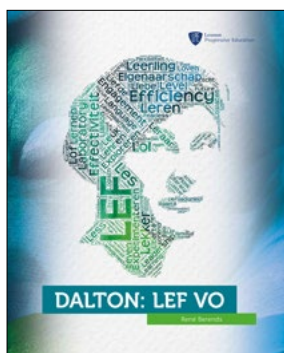
Feija maakt onlangs met collega’s een studiereis naar Zuid-Frankrijk naar de wortels van het freinetonderwijs. ‘We zijn in die week, hoe noem je dat, erboven gaan vliegen, niet zozeer praten over onze eigen school maar over onderwijs en het plezier om er te werken. We zijn werk van Freinet gaan lezen en samen in gesprek gegaan over de link met ons onderwijs in deze tijd. Een levendig gesprek over levend onderwijs. Dat geeft enorm veel werkplezier!’ <<

Aanbevolen literatuur uit 2024

De nieuw geschreven artikelen, boeken en papers over traditioneel vernieuwingsonderwijs bieden een interessante verzameling van inzichten en praktische handvatten. Wetenschappelijke artikelen die nieuwe kennis bieden over de waarde van het traditioneel vernieuwingsonderwijs, originele werken van de grondleggers in een nieuw jasje, rijke beschrijvingen van de praktijk, position papers over actuele onderwerpen waar het traditioneel vernieuwingsonderwijs zich toe verhoudt, en handboeken en handvatten voor het begrijpen en vormgeven van traditioneel vernieuwingsonderwijs.

Ook de auteurs van deze Nederlands- en Engelstalige literatuur over het traditioneel vernieuwingsonderwijs in 2024 zijn zeer divers. Van onderzoekers uit Deventer, Leiden, Rotterdam en Groningen tot vertalers, organisaties voor vernieuwingsonderwijs, opleiders en leraren. Daarbij is dit overzicht natuurlijk niet volledig; er is veel meer geschreven over en voor het traditioneel vernieuwingsonderwijs in 2024. Alle artikelen in de vakbladen (zie blz. 46) en scripties ontbreken bijvoorbeeld, net als de columns en handvatten die als webpagina's of in nieuwsbrieven verschenen zijn (zie bijvoorbeeld <https://www.vrijescholen.nl/vrijeschoolkompas>).

DALTON:



Dalton: LEF VO
René Berends
Leonon Progressive
Education (€49,95)

Dit is hét handboek voor Dalton in het voortgezet onderwijs. Het informeert docenten over de daltonvisie en biedt handvatten voor de praktijk.

Expeditie Dalton. Reflectievormen

René Berends, Vera Otten-Binnerts,
Hanneke Gerritsen-Postema en Jobke Baan Rozema
Leonon Progressive Education (€12,50)

In dit klapboekje zijn reflectievormen verzameld en beschreven die breed ingezet kunnen worden. Reflectie gaat om beter te leren, maar je moet ook leren reflecteren. Zie ook de online leeromgeving Expeditie Dalton.



Dalton en burgerschapsonderwijs: 'Go forth unafraid'

Vera Otten-Binnerts,
René Berends, Lida Klaver,
Jaap de Brouwer en
Symen van der Zee
Saxion

In dit onderzoek wordt teruggesproken naar de ideeën van Helen Parkhurst. De publicatie benadrukt dat daltononderwijs van oorsprong al burgerschapsvormend is en wil scholen helpen samenhangend en doelgericht burgerschapsonderwijs te ontwikkelen. Het daagt scholen uit hun eigen visie op burgerschapsonderwijs te ontwikkelen, geïnspireerd door de ideeën van Parkhurst, en biedt praktische handvatten om dit te realiseren.



Expeditie Dalton. Coöperatieve werkvormen

René Berends, Vera Otten-Binnerts,
Hanneke Gerritsen-Postema en Jobke Baan Rozema
Leonon Progressive Education (€12,50)

Je kunt beter worden in met elkaar werken en leren door te oefenen met verschillende coöperatieve werkvormen. Zowel daltonscholen als niet-daltonscholen kunnen gebruik maken van dit klapboekje met werkvormen voor samenwerken of samenwerkend leren. Dit klapboekje is verschenen bij de online leeromgeving Expeditie Dalton.



MONTESSORI:

Validation of the Teacher Questionnaire of Montessori Practice for early childhood in the Dutch context

Jaap de Brouwer, Vivian Morssink-Santing en Symen van der Zee

Om de effectiviteit van montessorionderwijs te kunnen meten, is het belangrijk om zicht te hebben op wat montessorionderwijs is. Dit wetenschappelijke artikel gaat over de ontwikkeling van een vragenlijst die principes van montessorionderwijs beschrijft voor de onderbouw van Nederlandse montessorischolen.



Van de kinderjaren naar de adolescentie

Maria Montessori (vertaald)

Montessori-Pierson Publishing Company (€15)

In deze vertaling en heruitgave van haar van origine Franstalige boek *De l'enfant à l'adolescent* uit 1958 onderzoekt Maria Montessori de onderwijsproblematiek van het oudere kind, de adolescent en zelfs de volwassen student.



Van kind tot mens

Maria Montessori (vertaald)

Montessori-Pierson Publishing Company (€15)

In deze vertaling van haar originele boek *Formazione dell'uomo* uit 1949 vertelt Montessori over de psychologie van het kind gedurende de eerste vier levensjaren en gaat in op het onafhankelijk worden van de menselijke persoonlijkheid, invloeden van de omgeving, de rol van de volwassene en analfabetisme in relatie tot haar manier van lees- en schrijfonderwijs.



Begrijpt de inspectie ons onderwijs wel? Montessoribasisscholen en de Onderwijsinspectie

Koert Capel in samenwerking met het NMV Netwerk 0-12 Nederlandse Montessori Vereniging

Het Netwerk 0-12 van de Nederlandse Montessori Vereniging vroeg zich af of de inspectie hun onderwijs begrijpt. Deze publicatie biedt een hoopvol antwoord over de positieve rol die de inspectie kan spelen en praktische handvatten voor het voorbereiden van een inspectiebezoek voor montessorischolen.



De zichtbaarheid van de brede montessoridoelen

Marieke Klein Gunnewiek

Nederlandse Montessori Vereniging (€ 17,50)

Sinds 2015 werkt elke school voor voortgezet montessorionderwijs met de drie brede ontwikkeldoelen: creativiteit, maatschappelijke verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Het boekje 'De zichtbaarheid van de brede montessoridoelen' schetst hoe montessorionderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van jongeren tot volwassen bouwers aan de maatschappij, die zelfstandig in het leven staan, verantwoordelijkheid nemen en op een creatieve manier het leven van anderen en zichzelf kleuren.



JENAPLAN:

Van didactiek naar onderwijspedagogiek

Peter Petersen (vertaald)
Nederlandse Jenaplan Vereniging

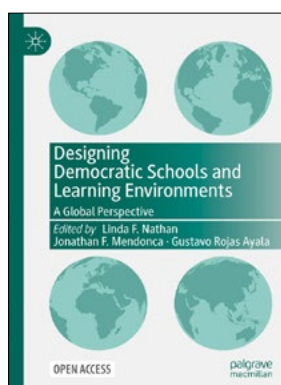
Dit boek is een digitale heruitgave van het boek *Führungslehre des Unterrichts* van Peter Petersen uit 1937. Het mag worden gezien als zijn hoofdwerk en is daarmee een rijke bron-tekst voor iedereen die werkt in en rond het jenaplanonderwijs. Deze vertaling bevat een voorwoord door Ad Boes en een nieuw voorwoord door Geert Bors.



Kopernikus school: dialogue and respect for a democratic life

Trinidad Aguilar, Bárbara Elmúdesi & Rolf Hitschfeld
Springer Nature Switzerland
(pdf open access, gedrukt €54,49).

Dit is een hoofdstuk uit het boek *Designing Democratic Schools and Learning Environments: A Global Perspective*. Het gaat over de Kopernikus School, een school in Chili en hoe zij vanuit het jenaplanconcept vorm geven aan democratisch onderwijs.



Het verhaal van Peter Petersen

Saskia Pekelharing
en Hubert Winters
Nederlandse Jenaplan Vereniging (online pdf, gedrukt €14,95)

Ter gelegenheid van het 100-jarig bestaan van de Jenaplanschool heeft de NJPV deze graphic novel uitgegeven. In kindertaal wordt over het leven van Peter Petersen geschreven.



FREINET:

Autisme spontaan (De Reeks deel 17)

Sanne Boelaert
De Vereniging voor Freinetpedagogie (€25)

Leerkracht en auteur Sanne Boelaert geeft in dit boek een unieke kijk in het schoolleven van zeven kleuters die op peuterleeftijd met een autismespectrumstoornis werden doorverwezen naar de Freinetschool De Sassepoort-Spoor 9 in het buitengewoon onderwijs.



Freinetonderwijs, een eigen wijze van onderwijs

Jeroen Tans en
Katrien Nijs,
Gompel & Svčina (€35)

Dit is het basisboek over de eigen wijze van werken in het freinetonderwijs. Een geïllustreerd naslagwerk om je praktijk te spiegelen en om met collega's stappen te blijven zetten die het werk verbeteren.



Het rekenonderwijs: Levend rekenen (De Freinetbibliotheek deel 17)

Célestin Freinet en
Maurice Beaugrand
(vertaald)
De Vereniging voor Freinetpedagogie
(€22,50)

Dit is een vertaling van *L'Enseignement du Calcul* uit 1962, maar ook vandaag blijft de pedagogisch-didactische aanpak van het Levend Rekenen zorgen voor betekenisvolle begripsvorming en inzichtelijke ontwikkeling van de wiskundige kennis bij leerlingen. Ter illustratie zijn in een bijlage enkele praktijkvoorbeelden uit Nederlandse en Vlaamse scholen opgenomen.

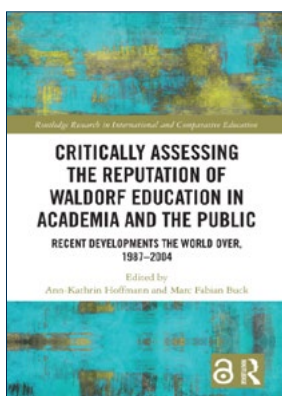
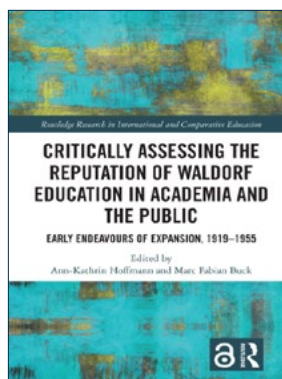


VRIJE SCHOOL:

Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public

Ann-Kathrin Hoffman en
Marc Fabian Buck (red.)
Routledge (pdf open
access, gedrukt £145)

Dit zijn twee boeken over de geschiedenis van vrijeschoolonderwijs over de hele wereld. Het eerste deel *Early Endeavours of Expansion, 1919-1955* geeft een kijkje in het vrijeschoolonderwijs in Duitsland, Nederland, Noorwegen, Zwitserland, Oostenrijk en Finland. Deel twee, *Recent Developments the World Over, 1987-2004*, gaat in op vrijeschoolonderwijs in Japan, Israël, Spanje, Polen, Kenia, Frankrijk, Slovenië en China.



Wat maakt de vrijeschool uniek?

Maaïke van Gelder
Vereniging van Vrijescholen (€0,50/€3,50)

In deze pocketuitgave zijn een aantal belangrijke uitgangspunten van de vrijeschool op een rij gezet.



Position paper on the Digital Education Action Plan 2021-2027

European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE) (open access)

Dit position paper is een reactie op de *Digital Education Action Plan 2021-2027* van de Europese Unie (<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>). ECSWE stelt onder andere dat in digitaal onderwijs een holistische pedagogische visie vaak ontbreekt.



Steiner-Waldorf-pedagogiek op scholen: Een kritische introductie

Martyn Rawson (vertaald)
Vereniging van Vrijescholen
(open access)

In 2021 verscheen het boek *Steiner Waldorf Education in schools: A critical introduction* van de Britse docent, onderzoeker en wetenschapper Martyn Rawson. Hij deed onderzoek naar de oorsprong van de Waldorfpedagogiek en hoe dit doorwerkte in scholen. Dit is een vertaling van Hoofdstuk 1 van dit boek.



ALGEMEEN:

The long-term effect of alternative education on self-regulated learning: A comparison between Montessori, Dalton, and traditional education

Vivian Morssink-Santing, Symen van der Zee, Lida Klaver, Jaap de Brouwer en Patrick Sins (open access)

Dit artikel gaat over de transitie van voortgezet traditioneel vernieuwend onderwijs naar hoger onderwijs. Leerlingen uit het daltononderwijs bleken hun voortgezet onderwijs beter te vinden aansluiten bij het hoger onderwijs dan leerlingen uit het regulier onderwijs. Geen verschillen werden gevonden bij montessorileerlingen en kijkend naar zelfregulatievaardigheden.



The importance of an explicit, shared school vision for teacher commitment

Ester Moraal, Cor Suhre en Klaas van Veen (open access)

Dit artikel laat zien dat het hebben van een uitgesproken schoolvisie die gedeeld wordt door docenten, positief samenhangt met vormen van betrokkenheid van docenten. Liever in het Nederlands lezen? Dit artikel verscheen ook in het Nederlandstalige proefschrift van Ester Moraal, zie <https://hdl.handle.net/11370/4f42c76f-a093-44e6-a0f4-fa370b06ead7>. Hierin laat ze bovendien zien dat traditionele vernieuwingsscholen (net als scholen met een levensbeschouwelijke visie) hun schoolcultuur meer zien als een professionele leergemeenschap én dat er meer gerichte, gezamenlijke professionalisering plaatsvindt dan op scholen zonder uitgesproken visie.





Traditioneel vernieuwen

PIET VAN DER PLOEG

Piet van der Ploeg is lector School of Education & Society bij Academica University of Applied Sciences. Als Lector (onderzoeker) Pedagogiek en Filosofie van onderwijs, opvoeding en jeugdzorg houdt hij zich bezig met de bevordering van de oordeelkundigheid van professionals in educatieve en pedagogische contexten. Daarnaast is Van der Ploeg hoofddocent Onderwijs- en Wetenschapsfilosofie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voorheen was Van der Ploeg lector van het lectoraat Daltononderwijs aan de hogeschool Saxion.



Honderd jaar geleden, begin twintigste eeuw, was de bloeiperiode van het traditionele vernieuwingsonderwijs. Traditioneel vernieuwen: de praktijk radicaal verbeteren zonder de praktijk te storen, laat staan te onderbreken; innovatie ingebed in orthopraxie; ingenieuze en creatieve verbeteringen bedenken én die geduldig en zorgvuldig uitproberen. Tekenend voor *traditioneel* vernieuwen als *traditioneel vernieuwen*: de spanning tussen de twee inspanningen uithouden (innovatie en orthopraxie); niet toegeven aan de natuurlijke of angstvallige hang naar het midden, naar compromissen, naar van alles een beetje. En je ook niet laten verleiden door de gemakzucht van een uiterste, een eenduidige keus: of alles steeds weer anders of alles voortdurend bij het oude.

Het waren de hoogtijdagen van zwaargewichten als Maria Montessori, John Dewey en Helen Parkhurst. Om meteen ook maar de drie te noemen die ik het beste ken. Door juist deze drie prominenten in één adem te noemen is het bovendien direct helder dat traditioneel vernieuwen geen eenheidsworst is (zie voor kritische vergelijking van Montessori, Dewey en Parkhurst: Van der Ploeg 2010 en Van der Ploeg 2018).

Sympathiek en effectief aan traditioneel vernieuwen is dat de twee cruciale soorten investering, innovatie en orthopraxie, *beide* serieus genomen worden en gecombineerd worden, op zodanige wijze dat geen van twee ervan te lijden heeft, en dat ze op elkaar betrokken worden. Het zijn twee zijden van één munt, twee dimensies in één beweging: adequaat vernieuwen gaat niet zonder recht doen aan en meegaan in wat we in de praktijk gewoon en gewend zijn, wat de praktijk gewoon en gewend is. Verbeteren tegen de praktijk in, werkt niet, nooit niet, nergens niet. Traditioneel vernieuwen. Neem Helen Parkhurst. In 1924 vertelde zij op onderwijsmissie in Japan hoe de 'diaries' hadden plaatsgemaakt voor de 'graphs'.

'When we first began to put the Dalton Laboratory Plan into operation the pupils kept a daily diary. In this they were expected to enter the amount of work they had done in each subject before leaving any laboratory. But this method [...] soon proved itself inadequate to the purpose' (Parkhurst, 1924).

Het was niet efficiënt, vooral omdat het erg werkelijk bleek te zijn en veel tijd vroeg van zowel de leerlingen (om te schrijven en later te herlezen) als de leraren (om overzicht te krijgen).

'After considerable experiment, and much discussion of the situation with the children, I invented several graphs. These graphs were not intended as checks on quality of work done; instead they were primarily intended to graphically picture a pupil's progress, to reveal problems and situations to the child for his own benefit. ... The graph was used to save time, to summarize work progress, and because a pupil could easily understand a graph. These simple marks and numbers gave the children a new and delightful language. The superiority of the graph to the diary soon became evident and it was adopted as an integral part of the Dalton Plan' (Parkhurst, 1924).



Zijdelings opgemerkt: de vernieuwers waren kennelijk niet bang voor getallen en grafieken. 'Simple marks and numbers gave the children a new and delightful language.' En ze waren er kennelijk ook niet bang voor om zelf geassocieerd te worden met onderwijsmensen die niet bang zijn voor getallen en grafieken en voor voortgang netjes bijhouden enzovoort.

Met deze gelijktijdigheid en wisselwerking van innovatie en orthopraxie lijkt traditioneel vernieuwen op andere, verwante sympathieke en effectieve praktijken. Althans, dat was mijn associatie bij lezing van 'The Knowledge Machine' van Michael Strevens (2020). In deze wetenschapshistorische reconstructie van enkele belangrijke momenten in de geschiedenis van de wetenschap laat Strevens zien wat doorslaggevend is voor wetenschappelijke vooruitgang: precies de spanning of liefst wisselwerking tussen steeds iets nieuws bedenken (kritisch rationalisme-achtig) en voortdurend onophoudelijk nauwgezet toetsen en controleren

(onderzoeken, experimenteren; data-verzamelen, data-maken). Vernieuwen, maar traditie. Popper en Kuhn hebben in hun sterk contrasterende karakteriseringen van hoe wetenschap werkt, geen van beiden gelijk én ze hebben beiden gelijk: wetenschap is gebaat bij continue beeldenstorm tegen welk paradigma dan ook en geduldig en zorgvuldig puzzelen binnen het paradigma; met name als het gelijktijdig en op elkaar betrokken gebeurt.

Het doet me ook denken aan wat Alison Gopnik (2016) schrijft over de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Gopnik is vooraanstaand wetenschappelijk onderzoekster. Ze heeft een indrukwekkende hoeveelheid experimenteel onderzoek en baanbrekende theorievorming op haar naam staan. Geheel en al voorbij Piaget: ze vertegenwoordigt de state of the art. In haar boek 'The Gardener and the Carpenter' zet zij uiteen wat de nieuwste wetenschappelijke inzichten op haar expertisedomein zeggen over leren, onderwijs, opvoeding en ouderschap. Zij wijst daarbij op een

aantal intrigerende paradoxen. Eén ervan is de tegenstelling tussen traditie en vernieuwing, de *schijnbare* tegenstelling tussen traditie en vernieuwing. Optimale cognitieve ontwikkeling vereist dat kinderen rijke en ruime gelegenheid krijgen voor én grondig *vertrouwd raken* met wat is (traditie, dus behoud en verduurzaming van het bestaande) én *bevragen en verbeteren* van wat is (vernieuwing, kritiek). Er dient genoeg plaats, voeding en support te zijn om zich te socialiseren in wat per traditie gegeven is, en tegelijkertijd om zich kritisch te verhouden tot dit gegeven, dus om het gebruikelijke, gewone, het vertrouwde te onderzoeken, te veranderen, alternatieven uit te proberen en noem maar op.

Tenslotte herken ik vergelijkbaars in de werkwijze van mijn lievelings avant-garde auteur Samuel Beckett (1906-1989). Het werk van Beckett wordt tot het postmodernisme gerekend: Beckett was radicaal in het zoeken van grenzen, in het experimenteren met vormen, in het uitproberen van alternatieven, in het exploreren van nog niet bekende mogelijkheden van media. Een uitgesproken literaire vernieuwer. Ik herlas de afgelopen twee jaren veel van zijn werk. Het is een voordeel van leven met de dood op steenworp afstand: niemand die er moeilijk over doet dat ik nog meer lees dan voorheen. Het nieuwste dat me uitdaagt en helpt om Beckett met frisse blik te herlezen, weer met andere ogen, zijn twee reeksen uitgaven: 'The Theatrical Notebooks of Samuel Beckett' en 'The Making of Samuel Beckett's ...'. De 'notebooks' geven gedetailleerd inzicht in hoe Beckett zijn stukken op toneel ingekleed en gespeeld wilde zien, welke problemen hij tegenkwam wanneer hijzelf de regie deed, en welke oplossingen hij bedacht. Ze laten bovendien zien hoe hij opstellingen, rekvisieten en teksten herzag bij het uitproberen van zijn stukken in de toneelpraktijk. Zo bevat het notebook over 'Endgame' de definitieve tekst van het stuk, omdat Beckett de tekst, oorspronkelijk uit 1957, in 1964, 1967 en 1980 telkens verder verbeterde tijdens zijn actieve betrokkenheid bij de producties in respectievelijk Parijs (English Theatre), Berlijn (Schiller Theater) en San Francisco (San Quentin Drama Workshop). Het blijvend sleutelen aan zijn teksten wordt in de reeks 'The Making of ...' minutieus in kaart gebracht voor elk

werk. Welnu, wat me weer opvalt, is in de eerste plaats de sterke verworteling van zelfs Becketts meest innovatieve kunst in de traditie of tradities, niet alleen de tradities van poëzie, proza en theater, maar ook in die van bijvoorbeeld beeldende kunst, godsdienst, filosofie en technologie. Een beetje kunstenaar, zelfs of juist een beetje innovatieve kunstenaar kan niet zonder vertrouwdheid met traditie. Hierin zoek ik ook de verklaring voor de blijvende geconcentreerde aandacht van Beckett voor zijn eigen werk. Voor de uitvoering ervan, de receptie ervan, noem maar op: bewonderenswaardig. Het steeds maar weer verbeteren, het oog voor alle aspecten, de zorg om de kleinigheden. Voor acteurs moet het soms lastig geweest zijn om de auteur zelf als regisseur mee te maken, maar het blijft mooi om te zien: deze ambachtelijke liefde. En het is uitdrukking, denk ik, van de integratie van vernieuwing en traditie.

Traditioneel vernieuwen. Daar is veel voor te zeggen. Rond 1920 zien we het bij onderwijsdeskundigen. Later zien we bevestigende voorbeelden op andere terreinen: wetenschap, cognitieve ontwikkeling, literatuur.

Vandaag de dag wordt geregeld aandacht gevraagd voor de onvruchtbaarheid van het denken in tegenstellingen in de discussie over onderwijs. Ik zou in de opinievorming *hierover* voorzichtig zijn en niet te snel zoeken naar compromissen en middenwegen. De spanningsverhouding tussen innovatie en traditie kan bijzonder werkzaam zijn. <<

Referenties

- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. Straus & Giroux.
- Parkhurst, H. (1924). *Japan Lecture V. Josephine Boardman Crane paper, relating to the Dalton School*. Yale Collection of American Literature, Beinecke Rare Book and Manuscript Library.
- Strevens, M. (2020). *The knowledge machine: how an unreasonable idea created modern science*. Liverlight Publishing.
- Van der Ploeg, P. A. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Saxion Dalton University Press.
- Van der Ploeg, P. (2018). Parkhursts daltononderwijs als praktijkgedreven vernieuwing. In *Liber Amicorum Jeroen Dekker*.

Geworteld in traditie, gericht op de toekomst

SYMEN VAN DER ZEE, JAAP DE BROUWER

Enkele jaren geleden begon het al te borrelen in Deventer: er moest een Staat van het Vernieuwingsonderwijs komen als positieve tegenhanger van de Staat van het Onderwijs van de Inspectie. Want telkens weer ligt de nadruk op wat er misgaat in het onderwijs. De media berichten er breed over en vermeende deskundigen buitelen over elkaar heen om de problemen te duiden en hun eigen oplossingen te propageren—vaak met een flinke dosis zelfprofilering.

De reacties op het rapport van de Inspectie volgen doorgaans twee lijnen. Aan de ene kant erkennen voorstanders van traditioneel onderwijs de door de Inspectie gesignaleerde problemen en presenteren ze eenduidige oplossingen. Als het onderwijs maar evidence-informed zou werken, als we ons simpelweg zouden richten op de basisvaardigheden en als we zouden stoppen met vernieuwen en weer directe instructie zouden toepassen, dan zou alles snel weer op orde zijn. Hun kernboodschap: de zorgen van de Inspectie zijn terecht, en het onderwijs moet gewoon terug naar “normaal”.

Aan de andere kant staan de vernieuwende vernieuwers, die de gesignaleerde problemen eerder relativiseren en bagatelliseren. Volgens hen kijkt en oordeelt de Inspectie op een verkeerde, te beperkte manier en draagt ze bij aan een systeem dat niet werkt. Hun oplossingen zijn geen directe antwoorden op de genoemde problemen, maar eerder een oproep om het onderwijs fundamenteel anders in te richten. Er zou sprake zijn van een systeemcrisis wat een paradigmaverschuiving noodzakelijk zou maken. Hun kernboodschap: de zorgen van de Inspectie zijn overdreven en het roer moet om.

Beide benaderingen zijn te eenzijdig. Daarom willen wij het anders doen. Met de Staat van het Vernieuwingsonderwijs willen we niet alleen een ander perspectief bieden, maar ook een ander maatschappelijk debat mogelijk maken. We willen de rijkdom en waarde van vernieuwingsonderwijs met een stevige traditie tonen. Door inkijkjes te bieden in de praktijk laten we zien hoe leraren uiting geven aan het concept, hoe kinderen dat ervaren en hoe ouders daar het resultaat van ervaren. We willen laten zien waarom deze scholen al meer dan honderd jaar een belangrijk onderdeel vormen van ons onderwijs. Niet alleen omdat er dagelijks talloze kinderen deze vormen van onderwijs genieten, maar ook om te illustreren hoe een gedeelde visie op opvoedend onderwijs een verbindende kracht heeft.

De bewegingen binnen het traditioneel vernieuwend onderwijs vormen daadwerkelijk een gemeenschap: hechte verenigingen met een actief netwerk van leraren, directeuren, onderzoekers en onderwijsexperts. Zij vinden elkaar in het gedeelde gedachtegoed en professionaliseren zich via een eigen vakblad, congressen en podcasts. Tegelijkertijd blijven ze kritisch: interne kwaliteitsaudits, oplei-



dingen en nascholingen zorgen voor voortdurende reflectie op het gedachtegoed en de praktijk. Leraren toetsen dagelijks hun schoolvisie en uitgangspunten, zoals te zien in de praktijkvoorbeelden over Daltonspiegels en de discussie over huiswerkbeleid. Het vernieuwingsonderwijs is geen radicale vernieuwing, maar ook geen traditioneel onderwijs in de klassieke zin. Het is onderwijs dat zich bevindt in een dynamisch evenwicht tussen beide. Het neemt, zoals ook Masschelein en Simons dit beschrijven in de inleiding, geheel zijn eigen plek in. En nu ligt hij er: de allereerste *Staat van het Vernieuwingsonderwijs* staat als een huis.

Traditionele vernieuwers bieden antwoorden op de prangende onderwijsvraagstukken van vandaag de dag. Niet alleen door rijke praktijken te tonen, maar ook door de inherente spanningen binnen het onderwijs te erkennen. Er zijn geen absolute wetmatigheden voor goed onderwijs. Het draait om doordachte, weloverwogen keuzes maken op basis van wat mogelijk en wenselijk is voor een specifieke groep leerlingen op een specifiek moment. Goed onderwijs betekent: zowel sturen als vrijlaten, zowel inleiden als aansluiten, zowel betrokken zijn als afstand nemen, zowel geza-

menlijk als individueel leren, en zowel leerstof geïsoleerd als geïntegreerd aanbieden. Tijdens het interview met voorzitters van de verenigingen geven zij blijk van dit spanningsveld in hun opmerkingen over toetsen; zij zijn niet tegen toetsen, maar bediscussiëren wel de waarde van bepaalde soorten toetsen in het licht van het kind, hun eigen concept en de waarde ervan om onderwijskwaliteit te meten. De kern: de juiste keuzes maken op het juiste moment. Niet zwart-wit, niet dogmatisch traditioneel, niet radicaal vernieuwend, maar *traditioneel vernieuwend*.

Tegelijkertijd blijft kritische reflectie op het eigen onderwijs essentieel. Het gaat om het betekenisvol verbinden van het verleden, de traditie en historie van de onderwijsconcepten, en het heden, de huidige opvattingen en innovaties in het onderwijs, en het op basis hiervan doordacht invulling geven aan de toekomst van het onderwijs. Die spanningsverhouding tussen innovatie en traditie, betoogt van der Ploeg, kan bijzonder werkzaam zijn. Voor de kritische reflectie blijft het wetenschappelijk geïnformeerd werken cruciaal, zij het op een andere manier dan vaak wordt bepleit. Het betekent ook kritisch zijn op

onderzoek en voorkomen dat onderwijsonderzoek wordt gereduceerd tot effectstudies. De onderwijswetenschappen zijn zoveel rijker dan dat. Daarom betrekken we onderwijspedagogen en filosofen, doen we historisch onderzoek en verrichten we ook kwalitatief empirisch onderzoek. De studies naar de betekenis en vorm van burgerschapsonderwijs in het dalton-, montessori- en jenaplanonderwijs zijn daar mooie voorbeelden van. Wetenschap levert niet alleen instrumentele kennis op, maar juist ook inzichten die nieuwe perspectieven openen, verdieping brengen en helpen om anders te denken, te spreken en te kijken. En juist dat brede perspectief dat de traditionele vernieuwers zelf zo graag hanteren, zou ook voor onderwijsonderzoek moeten gelden.

Volgend jaar publiceren we de tweede *Staat van het Vernieuwingsonderwijs*, met als doel deze nog diepgaander en rijker te maken. Eén van de ambities is om samen te werken met de Inspectie van

het Onderwijs. Hoe waardevol zou het zijn om de kennis en inzichten van de Inspectie te benutten om het vernieuwingsonderwijs beter in kaart te brengen? Zo kunnen we als vernieuwers meer gericht en datagestuurd reflecteren en gezamenlijk werken aan verbeterplannen. Voor deze eerste publicatie was de tijd te kort om deze samenwerking volledig uit te werken, maar we hopen dit volgend jaar te realiseren.

We willen iedereen die heeft bijgedragen aan deze eerste editie van de *Staat van het Vernieuwingsonderwijs* van harte bedanken. Zonder de inzichten, ervaringen en betrokkenheid van zovelen was dit niet mogelijk geweest. We zijn trots op de inhoud en de boodschap die we samen hebben neergezet. Laten we samen blijven werken aan goed vernieuwingsonderwijs; geworteld in traditie, gericht op de toekomst. <<



DE STAAT VAN HET VERNIEUWINGSONDERWIJS

IS EEN UITGAVE VAN
HET LECTORAAT
VERNIEUWEND ONDERWIJS



Saxion Progressive Education
UNIVERSITY PRESS



Nederlandse
Jenaplan
Vereniging



Vereniging
voor freinetpedagogie



Dalton



nederlandse
montessori
vereniging

