

De Staat van het *Vernieuwings-* *onderwijs* 2026

dronatic
Vertragen in
tijden van effectiviteit
en efficiëntie

Colofon

De Staat van het Vernieuwingsonderwijs 2026 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, het lectoraat Vernieuwingsonderwijs van Thomas More Hogeschool en het lectoraat Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs van de Hogeschool Leiden.

Redactie: Jory Tolkamp, Symen van der Zee, Jaap de Brouwer, Lida Klaver, René Berends en Vera Otten-Binnerts, 2026

m.m.v.:

Fred Janssen, Jet Bussemaker, Ympkje Albeda, Patrick Sins, Wouter Modderkolk, San van Donselaar, Harry Havekes, Elvira van den Hoek, Marijke Wiederholdt, Michel Rog, Edwin Solen, Geert Bors, Maaïke van Gelder, Noor Geenen, Peter Warnders, Petey Peeters, Conny van der Zande, Maurice Visser, Ellen Aarts - de Graaf, Jenske Bakhuis en Hanneke Gerritsen-Postema.

De foto's uit het boek zijn aangeleverd door de participerende verenigingen.
Bron foto p. 33: Drazen Zigic/ Shutterstock.com, foto p.70: Dan_Video/ Shutterstock.com
en foto p. 76: Ground Picture/ Shutterstock.com

SPEUP - Saxion Progressive Education University Press

Grafisch ontwerp: Dagelyks Communicatie, Rebekka Mlinar

Lectoraat Vernieuwend Onderwijs (2026). *De staat van het vernieuwingsonderwijs 2026: vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie*. Saxion Progressive Education University Press.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18173539>

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 2026



De Staat van het *Vernieuwings-* *onderwijs* 2026



INHOUD



Voorwoord: Vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie	2
Naar meer ontspannen onderwijs voor leerling en leraar	4
Het traditionele vernieuwingsonderwijs in getallen	10
Voorzitters van de traditionele vernieuwingsbewegingen over 'effectiviteitsdenken in relatie tot de pedagogische opdracht van de school'	12
De cijfers en het verhaal erachter	20
Vernieuwers in de media	30
Inkijkjes in praktijkontwikkeling	35
Wetenschappelijke publicaties in 2025	47
Parels uit de vakbladen: werk maken van kennisdeling	50
Onderzoek: Vernieuwende onderwijsprincipes - de mythe van ineffectiviteit	63
Aan het woord	66
Aanbevolen publicaties uit 2025	77
Goed onderwijs heeft duizend gezichten, maar... wat is de gemeenschappelijke kern?	80
Nawoord: Onderwijsvrijheid als pedagogische voorwaarde	87
Wat we koesteren	90



Voorwoord: Vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie

Het onderwijs staat onder spanning. Er is een toenemende maatschappelijke nadruk op versnelling, effectiviteit en efficiëntie. Productiviteit wordt gemeten, leeropbrengsten worden vergeleken en onderwijsprocessen worden beoordeeld op hun meetbare rendement. Tegelijkertijd neemt de zorg toe over de negatieve (neven)effecten ervan. Wat doet het met het welbevinden van leerlingen en leraren en wat gaat verloren door de focus op effectief en efficiënt onderwijs? In dit krachtenveld groeit de vraag wat goed onderwijs eigenlijk is en welke waarden daarin leidend zouden moeten zijn. Hoe behouden we de redelijkheid in het streven naar efficiëntie en effectiviteit?

Zoals het interview met de voorzitters van de vernieuwingsverenigingen en de vragenlijstresultaten in deze Staat laten zien, bevinden de traditionele vernieuwingsscholen zich midden in dit spanningsveld. Zij delen de maatschappelijke opdracht om effectief en efficiënt onderwijs te bieden, maar vertrekken vanuit een pedagogische overtuiging waarin algemene vorming en persoonswording centraal staan. Deze balans vraagt, naast denken in termen van effectiviteit en efficiëntie, óók om iets wat in het huidige tijdsgewricht steeds schaarser lijkt te worden: rust, lege ruimte, aandacht en tijd om te verwijlen. Niet als luxe, maar als wezenlijk onderdeel van opvoeding en onderwijs.

ONDERWIJS ALS PEDAGOGISCHE OEFENRUIMTE

Binnen het vernieuwingsonderwijs wordt de school gezien als meer dan een leerfabriek of voorbereidingsinstituut. De school is een pedagogische tussenruimte: een plaats waar kinderen leren leven met anderen, zich moreel oriënteren en geleidelijk hun verhouding tot zichzelf en de wereld ontwikkelen, door het opdoen van kennis, kunde en ervaringen. Deze vorming laat zich niet volledig afdwingen, versnellen of vastleggen in vooraf geformuleerde uitkomsten en processen. Zij voltrekt zich ook in zelfreflectie, momenten van stilte, gezamenlijke ervaringen, ontmoetingen en vieringen. Traditioneel vernieuwingsonderwijs

gaat uit van de relatieve autonomie van de school. De school staat niet los van de maatschappij, maar houdt bewust afstand om haar pedagogische opdracht te kunnen vervullen. Die tussenruimte staat onder druk in een tijd waarin de roep om concrete, meetbare uitkomsten toeneemt.

Dat betekent niet dat vernieuwingsscholen zich afkeren van instructie en een stevig curriculum met heldere leerlijnen. Integendeel: zij nemen hun pedagogische opdracht uiterst serieus. Maar, zoals Fred Janssen in zijn bijdrage de effectiviteitslogica van de vormingslogica onderscheidt, begrijpen vernieuwingsscholen op een andere manier wat effectiviteit betekent en waartoe deze dient: niet als het maximaal benutten van elke minuut kloktijd, maar als het creëren van condities waaronder kinderen zich kunnen ontwikkelen. En niet met het oog op een smalle, meetbare, cognitieve ontwikkeling, maar zodat kinderen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige, betrokken en verantwoordelijke mensen. In die benadering van effectiviteit zijn lege momenten geen verspilling, maar juist een voedingsbodem.

DE DRUK VAN VERSNELLING

De samenleving waarin scholen vandaag functioneren, wordt gekenmerkt door permanente versnelling. In hun bijdrage laten Jet Bussemaker en Ympkje Albeda zien dat we in een hypernerveuze



samenleving leven. Technologie belooft ons tijdswinst, maar leidt tot een hogere handelingsdruk. Sociale en culturele veranderingen volgen elkaar in hoog tempo op. Ook het onderwijs is onderdeel geworden van deze versnellingslogica. Effectiviteit geldt steeds vaker als norm voor goed onderwijs; wat niet aantoonbaar bijdraagt aan leerwinst, raakt onder verdenking en wordt afgedaan als pretpedagogiek.

In zo'n context wordt vertragen een tegenbeweging. Verwijlen, het aandachtig aanwezig zijn zonder directe leeropbrengst, past slecht in een cultuur van meten, vergelijken en het alsmaar optimaliseren van het presteren. Toch wijzen (wijsgerige) pedagogische inzichten erop dat juist in die onbepaalde tijd iets wezenlijks kan gebeuren: resonantie, betekenisgeving, verbondenheid. Vorming laat zich niet alleen plannen, maar dient zich ook aan in het juiste moment.

PEDAGOGISCH VAKMANSCHAP

Vernieuwingscholen proberen de ruimte voor vorming bewust te beschermen. In hun dagelijkse praktijk wordt gezocht naar ritmes die niet uitsluitend door effectiviteit en efficiëntie worden bepaald, maar door pedagogische betekenis. Dat is geen nostalgische terugkeer naar 'vroeger' of 'romantische Rousseauiaanse pedagogiek', maar een weloverwogen keuze om balans te vinden in de pedagogische opdracht die vernieuwingscho-

len zichzelf opleggen en om weerstand te bieden aan een eenzijdig tijdsregime.

Deze keuze vraagt om pedagogisch vakmanschap. Leraren in het vernieuwingsonderwijs handelen niet zozeer op basis van voorgeschreven stappenplannen, maar nemen praktijkwijze beslissingen in het licht van uiteenlopende opvoed- en onderwijsdoelen. Zij bewegen zich voortdurend tussen vrijheid en verantwoordelijkheid, tussen instructie en begeleiden, tussen individu, groep en gemeenschap. Ook hier wordt het belang van ruimte bieden en vertraging zichtbaar. Waar versnelling de neiging heeft om complexe pedagogische processen te reduceren tot beheersbare indicatoren, vraagt vorming ook om geduld, vertrouwen en ruimte laten voor het onvoorspelbare. De praktijkparels in deze Staat geven mooie inkijkjes in de praktijkwijsheid van leraren in het traditioneel vernieuwingsonderwijs en hoe zij werk maken van hun pedagogisch vakmanschap.

RUIMTE LATEN ALS PEDAGOGISCHE DAAD

Ruimte laten is geen afwijzing van effectiviteit, maar een herijking ervan. Het is een pedagogische daad: bewust kiezen voor tijd waarin niets hoeft, waarin leerlingen mogen oefenen met aandacht, ontmoeting en reflectie. In vernieuwingscholen krijgt dat gestalte in rituelen, gesprekken, spel, keuzes, vieringen en momenten van stilte. Het zijn praktijken die zich moeilijk laten verantwoorden in termen van directe opbrengsten, maar die onmisbaar zijn voor brede vorming en persoonswording. Deze praktijken moeten we koesteren.

De Staat van het Vernieuwingsonderwijs 2026 laat zien hoe scholen zoeken naar een evenwicht tussen traditie en toekomst, tussen maatschappelijke verwachtingen en pedagogische overtuiging, en tussen doelmatig, efficiënt werken en ruimte maken voor rust en verwijlen. Het vernieuwingsonderwijs staat niet buiten de tijd, maar verhoudt zich er kritisch toe. Door te vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie, houden vernieuwingscholen vast aan een fundamentele vraag: waartoe voeden wij eigenlijk op en onderwijzen wij?

Terugkijkend op de woorden van wijlen dr. Piet van der Ploeg in de vorige Staat, zit daarin een kern van 'traditioneel vernieuwen': niet alleen meegaan in de eindeloze versnelling, maar ook koersvast blijven doen wat ertoe doet. Door ruimte te blijven maken voor vorming, resonantie en menselijkheid, juist wanneer de tijd daar steeds minder vanzelfsprekend ruimte voor laat. <<



Naar meer ontspannen onderwijs voor leerling en leraar

In het rapport Op de rem! Voorbij de hypernerveuze samenleving waarschuwen we vanuit de Raad voor Volksgezondheid & Samenleving (RVS) voor een toenemende druk op de mentale volksgezondheid als gevolg van de hypernerveuze samenleving. We pleiten daarom voor een meer ontspannen samenleving. Dat geldt ook voor het onderwijs. Waarom is dit nodig en waar vinden we aanknopingspunten voor meer ontspannen onderwijs voor leerling en leraar?

MENTALE VOLKSGEZONDHEID EN ONDERWIJS

De toenemende druk op de mentale volksgezondheid raakt grote groepen, ook leerlingen en leraren. Onder leerlingen van 12 tot 16 jaar ervaart 25,1% emotionele problemen, 37,3% hyperactiviteit- of aandachtsproblemen, 19,9% gedragsproblemen en 18,3% problemen met leeftijdsgenoten (Rombouts e.a., 2023). Voor basisschoolleerlingen van groep 7 en 8 zien we dat ruim een kwart problemen ervaart met hyperactiviteit of aandachtsproblemen, en ongeveer 1 op 5 geeft aan emotionele of gedragsproblemen

te hebben (Rombouts e.a., 2023). Over het geheel genomen zien we dat meiden vaker mentale problemen hebben dan jongens.

De aangewezen oorzaken voor de toename van mentale problemen zijn uiteenlopend. Sommige onderzoekers wijzen op een grotere openheid en daarmee herkenning van mentale problemen (Van Dam & Van Os, 2025). Andere geven aan dat jongeren druk ervaren voor een perfect leven (Dopmeijer e.a., 2025). Sociale media worden daarbij vaak aangehaald, maar ook druk door activiteiten zoals sport, bijles en bijbaantjes.

GEÏNSTITUTIONALISEERD INDIVIDUALISME, DE ZELFSTURENDE PRESTATIESAMENLEVING EN DE BELEMMERENDE VERSNELLING

Ook het onderwijs draagt hieraan bij. De afgelopen 20 jaar is het percentage jongeren in het voortgezet onderwijs dat druk ervaart door schoolwerk verdriedubbeld (van 16% in 2001 naar 47% in 2021) (Boer e.a., 2022). Daarnaast ervaart ongeveer een kwart stress door verwachtingen van ouders en leraren en ruim een derde vanwege de hoeveelheid huiswerk. Ook in het basisonderwijs neemt de druk door schoolwerk toe; 19% ervaart stress door schoolwerk en bijna 17% door het schooladvies (Boer e.a., 2022).

Niet alleen leerlingen, maar ook leraren hebben te maken met stress en mentale problemen. In 2023 had 34% van de VO docenten en 25% van de PO docenten last van burn-out klachten (Van den Heuvel & De Vroome, 2023). Leerkrachten in het basisonderwijs hebben (na apothekersassistenten) het vaakst stressvol werk (39%) (CBS, 2025). Ander onderzoek laat zien dat de belangrijkste oorzaken van stress administratieve druk en verantwoordelijk gehouden worden voor de leerprestaties van leerlingen zijn (Buisman e.a., 2025).

HYPERNERVEUZE SAMENLEVING - OOK IN HET ONDERWIJS

De mentale problemen in het onderwijs zijn geen generatie- of onderwijsprobleem. In het RVS-rapport *Op de rem!* laten we zien dat de toenemende druk op de mentale gezondheid een maatschappelijk probleem is. Eén van de verklaringen hiervoor is de hypernerveuze samenleving. De drie kernmechanismen van de hypernerveuze samenleving, namelijk een nadruk op het individu, prestatie en versnelling, zijn doorgedrongen in alle levensdomeinen, zoals werk, zorg, vrije tijd en dus ook in het onderwijs. Hieronder beschrijven we hoe onderwijs onderdeel is van de hypernerveuze samenleving door de drie mechanismen langs te lopen.

Het eerste is geïnstitutionaliseerd individualisme, wat betekent “dat instituties zich richten op het individu en dat individuele waarden centraal staan bij beleid en uitvoering” (RVS, 2025, p. 20). In

het onderwijs is dit zichtbaar in de doorgesloten meritocratie. Ooit was dit ideaal een antwoord op klassenonderwijs, waarin sociale afkomst bepalend was voor onderwijskansen. Inmiddels heeft het perverse vormen aangenomen door de zeer sterke nadruk op individuele verdienste. Als je het goed doet op school wordt dat gezien als individuele prestatie, als je niet goed scoort als individueel falen. Dit verhoogt de druk op de mentale gezondheid. Sociale omstandigheden zoals steun van ouders en inkomen krijgen minder aandacht. Bovendien wordt het verbeteren van de mentale gezondheid van kinderen op scholen ook individueel ingestoken. Zo zet ook het nieuwe kabinet in op het versterken van de mentale veerkracht. Hoewel dit zeker helpend kan zijn, is het belangrijk dat dit niet de enige oplossing is. Het is namelijk een individuele oplossing (grofweg: jij moet veerkrachtiger worden) voor een maatschappelijk probleem. Sterker nog, mensen die we spraken in aanloop naar ons advies gaven aan dat het omvallen wegens mentale problemen voor hen voelde als falen; blijkbaar waren ze mentaal niet veerkrachtig genoeg... Enkel inzetten op dergelijke oplossingen bestendigt dus de hypernerveuze samenleving.

Het tweede mechanisme is de zelfsturende prestatiesamenleving, waarin “alles gericht is op het behalen van (onhaalbare) prestaties en waarin mensen zich de drang hebben eigen gemaakt om het uiterste uit zichzelf te halen” (RVS, 2025, p. 22). Een zekere prestatiedruk hoort bij het onderwijs. We zien echter dat we prestaties steeds meer kunnen en ook willen volgen door middel van toetsen. Op zich is het heel logisch dat een school de ontwikkeling van een kind volgt – het zou immers desastreus zijn als je er na basis- of voortgezet onderwijs achter komt dat een kind nauwelijks iets geleerd heeft – maar de toetscultuur is doorgeslagen. Toetsen lijken een doel in zichzelf te zijn geworden in plaats van een middel. De druk die overgangsrapporten (“het blijven zitten”) en de eindtoets op de basisschool legt, en de wijze waarop sommige ouders meekijken in Magister in het voortgezet onderwijs, is veelzeggend. Die druk

op toetsen werkt ook buiten het onderwijs door. Zo is het aantal bijlesorganisaties de laatste jaren explosief gegroeid (Onderwijsinspectie 2021, p. 45). Tegelijkertijd nemen onderwijsprestaties af, denk bijvoorbeeld aan het lees- en rekenniveau (Meelissen e.a. 2023). De toenemende druk leidt dus niet tot betere prestaties.

Voor leraren levert het monitoren van prestaties ook druk op, kijk maar naar de ervaren administratieve druk. Daar komt bij dat ook leraren hoge verwachtingen van hun eigen werk hebben en zich strenge normen opleggen. Leraren werken vaak meer dan hun contract; docenten met een 40-uur contract in het basisonderwijs werken gemiddeld ruim 44,5 uur per week (Buisman e.a., 2025). Bovendien voelen docenten zich verantwoordelijk gehouden voor de leerprestaties van leerlingen. Toenemende druk op prestaties kan ook voor docenten toenemende druk veroorzaken.

Hypernervositeit in het onderwijs door een nadruk op het individu en prestaties zien we tenslotte door de toename van leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Dit legt een grote druk op leraren. Tot 2014 kregen leerlingen een 'rugzakje' op grond van een indicatie voor bijvoorbeeld ADHD en dyslexie. Met de wet Passend Onderwijs was de bedoeling dat leerlingen als het kon regulier onderwijs zouden volgen. Daartoe werden samenwerkingsverbanden gevormd om zowel speciaal onderwijs als ondersteuning op reguliere scholen te regelen. De evaluatie uit 2020 laat zien dat de organisatie van de extra ondersteuning op stelselniveau is verbeterd, maar dat de druk voor scholen en leraren niet is afgenomen. Zo is de bureaucratie toegenomen door afstemming,

en ervaren leraren meer druk om de juiste ondersteuning aan te bieden (Ledoux e.a., 2020).

Het derde mechanisme dat we beschrijven als onderdeel van de hypernerveuze samenleving is belemmerende versnelling. Alles moet altijd sneller. In het onderwijs is dit mechanisme voor ons nog het minst duidelijk zichtbaar, al zien we dit wel terug in bijvoorbeeld het bindend studieadvies (BSA)¹ in het hoger onderwijs en in een sterke focus op rendementsdenken. De druk op prestaties en snelle doorstroming laat zich ook spiegelen door een afname van brede scholengemeenschappen (waar vmbo, havo en vwo samengaan), en brede brugklassen. Scholen verwachten beter te scoren bij de inspectie als ze leerlingen waarover twijfel is of ze het niveau aankunnen weren en ouders hebben vaker een voorkeur voor categorale scholen. Sneller selecteren dus voor een snellere doorstroom.

Ook technologische versnellingen dragen bij aan belemmerende versnelling. De Duitse socioloog Rosa laat in zijn werk zien hoe dergelijke ontwikkelingen de druk juist vergroten in plaats van doen afnemen. Zo zorgt technologie er vaak voor dat als dingen sneller kunnen de norm mee verandert. Denk aan de opkomst van e-mail en later sms, we zijn niet minder maar juist meer tijd kwijt aan communicatie en we verwachten ook sneller reactie. Gewoon omdat het kan. De ervaring uit het hoger onderwijs van één van ons is dan ook dat studenten verwachten dat je elk moment op hun vragen reageert, ook buiten schooltijden. Deze technologische versnelling zien we ook terug in het basis- en voortgezet onderwijs. In lijn met andere technologische versnelling is het aannemelijk dat ook dit juist extra druk oplegt.



OPLOSSING ZIT IN VERANDERINGEN DIE BIJDAGEN AAN MEER ONTSPANNEN ONDERWIJS

De verwachtingen van het onderwijs zijn niet alleen hoog ten aanzien van prestaties, maar ook wat betreft mentale gezondheid. Vaak leidt dit tot een pleidooi voor nieuwe vakken zoals mentale gezondheid of mindfulness. Wij zijn kritisch op dergelijke oplossingen. Het curriculum zit al heel erg vol, we kunnen niet vakken blijven toevoegen² – dat zou alleen maar tot nog meer druk leiden. Bovendien draagt het onderwijs zelf bij aan de hypernerveuze samenleving, zoals we hierboven hebben beschreven.

Als we de mentale volksgezondheid echt willen verbeteren is meer ontspannen onderwijs nodig. Dat vraagt, zoals in de gehele samenleving, om een cultuuromslag. Het onderwijs kan dit niet alleen, maar kan wel bijdragen. Wij pleiten daarom voor onderwijs waar naast ruimte voor individu, prestaties en versnelling meer ruimte is voor verscheidenheid, verbinding en vertraging.

Ruimte voor verscheidenheid

Allereerst de erkenning van verscheidenheid. Niet alle kinderen starten vanaf dezelfde positie, hebben dezelfde aanleg en voorkeuren. Voor inclusiever onderwijs verwijzen veel mensen naar Finland waar een heel andere sturing van het onderwijsstelsel met zeer beperkt toetsen een belangrijke bijdrage levert aan vermindering van stress bij zowel leerlingen als leraren (die daar meer professionele ruimte hebben) (Sahlberg, 2014). Dat zit er in Nederland voorlopig niet in, maar in het vernieuwingsonderwijs kunnen we wel elementen van de Finse benadering terugvinden. De brede oriëntatie op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen biedt mogelijkheden om ook groei van kinderen breder te bezien, en niet alleen te kijken naar cognitieve talenten. Het biedt meer ruimte voor andere vaardigheden zoals sportieve, sociale en creatieve.

In de tweede plaats gaat het bij verscheidenheid om de soepele overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Voor sommige leerlingen is een harde knip en helder profiel gewenst (bijvoorbeeld voor bepaalde beroepsopleidingen), maar voor veel kinderen komt die overgang te vroeg en te

hard (Onderwijsraad, 2021). Soepele overgangen en brede of verlengde brugklassen kunnen voor deze leerlingen beter passen.

Verscheidenheid betekent ook erkenning dat elk kind het verdient om gezien en gehoord te worden. Inclusief onderwijs vraagt om een veilige omgeving voor kinderen met alle soorten van afkomst, seksuele geaardheid en beperkingen. Niet alleen vanuit erkenning van diversiteit, maar vooral in het nastreven van inclusiviteit. Dat wil zeggen dat iedereen er volwaardig mag zijn en kan participeren. Dat vraagt om blijvend vormgeven van passend onderwijs, het creëren van veilige plekken, tegengaan van pesten, en erkenning van culturele verschillen door bijvoorbeeld aandacht te geven aan verschillende feestdagen zoals Paarse Vrijdag, Keti Koti en verschillende religieuze feesten.

Ook voor het welbevinden van leraren is verscheidenheid van belang. Het kan vormkrijgen door de administratieve druk van leraren te beperken. Veel scholen en leraren zijn bang te weinig vast te leggen, of interpreteren regelgeving als te streng. Zo vermoeden veel leraren dat ze groepsplannen moeten maken, terwijl dat niet hoeft. De docent moet vorderingen bijhouden, via een leerlingvolgsysteem, maar over hoe dat moet bestaat veel vrijheid (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Door zowel leraren als scholen ruimte te geven om dit op verschillende manieren te doen, kunnen ze dit doen op een manier die bij hen past.

Hetzelfde geldt voor de manier van lesgeven. Er wordt gebruik gemaakt van bepaalde lesmethodes, maar het is belangrijk dat de leraar ook ruimte heeft om het op een manier in te richten die bij hem of haar past. Socioloog El Hadioui beschrijft dit treffend als ruimte voor individualiteit, zonder individualisme (Obbema, 2026). Autonomie over je werk biedt ruimte voor verscheidenheid en is een belangrijk beschermende factor tegen werkstress (Van den Heuvel & Vroome, 2025).

Ruimte voor verbinding

Het Nederlandse onderwijs kent van oudsher een grote mate van onderwijsvrijheid. Het vernieuwingsonderwijs met schoolsoorten als Montesso-

¹ Een BSA is niet verplicht

² Het pleidooi voor verbreding van het curriculum beperkt zich immers niet enkel tot mentale gezondheid.

ri, Jenaplan, Dalton, vrijeschool en Freinet heeft daarvan kunnen profiteren. Met de gedeelde nadruk op brede persoonsvorming, kunnen zij een grote rol spelen bij het stimuleren van verbinding. Denk aan het montessorionderwijs waar kinderen van elkaar leren of aan het democratisch onderwijs binnen Freinetscholen. Hierbij gaat het niet enkel om individuele ontwikkeling, maar ook om het leren omgaan met anderen en groepsdynamiek. Die verbinding kan worden versterkt door leerculturen tussen scholen en leraren te ontwikkelen en te kijken wat het traditionele onderwijs kan leren van vernieuwingsonderwijs.

Verbinding ontstaat ook in de aansluiting met de buitenwereld. Het vernieuwingsonderwijs heeft en had een voortrekkersrol hierin, door verbinding met cultuur, sport, maatschappelijke organisaties maar ook met bedrijven en burgerinitiatieven. Nu gelijke kansen ook in het onderwijs onder druk staan, is het zoeken van verbinding extra belangrijk om elk kind goed onderwijs te geven. De Rijke Schooldag kan daarin van betekenis zijn, en meer gericht de Gelijke Kansen Alliantie van het Ministerie van OCW. Daarin maken scholen, samen met gemeenten en maatschappelijke organisaties meerjarige afspraken over lokale interventies, ondersteund met onderzoek en analyses, om gelijke kansen te bevorderen. Schoolleiders, teamleiders en leraren van alle betrokken scholen kunnen communities vormen om ervaringen en kennis uit te wisselen. Ook initiatieven zoals de familieschool van de gemeente Amsterdam, waar ouders intensief betrokken zijn en ondersteuning is bij opvoeding, zorg en werk dragen bij. Als veel ouders bijvoorbeeld zorgen over bestaanszekerheid hebben, leidt dat tot stress, ook op school.

Ook voor leraren is verbinding van belang, verbinding met collega's, zodat je je gesteund voelt en verbinding met de leerlingen. Fysieke ruimtes waar docenten samen kunnen komen of waar leerlingen en leraren elkaar kunnen ontmoeten zijn hiervoor cruciaal. Ontspannen onderwijs vraagt dus ook om passende fysieke ruimte.

Ruimte voor vertraging

Voor sommige leerlingen is de grote druk die het onderwijs op voortgang en prestaties legt te hoog. Andere kinderen vervelen zich en hebben meer aandacht nodig. Het leren in een eigen tempo zoals op veel vernieuwingsscholen plaatsvindt, kan een belangrijke bijdrage leveren aan een beter evenwicht. Het vraagt veel van leraren omdat ze leerlingen moeten leren inschatten – rekening houdend met persoonlijke en sociale kenmerken van de leerling – en zo nodig en tijdig bij moeten sturen in aanpassing van de lesstof. Maar het creëert ook rust; rust voor het kind, in de klas en in de school.

Kleine pauzes in de lessen om de zinnen te verzetten en bijvoorbeeld even samen te bewegen of te zingen zijn ook een vorm van vertraging. Initiatieven zoals Méér Muziek in de Klas bieden daarvoor nuttige ondersteuning. Zo kan een rekenles ook zingend worden gemaakt, of tussen twee vakken door even worden gedanst. Een andere vorm van vertraging is het ruimte maken voor 'lege tijd', elke dag een oningevuld blok waarbij leerlingen niets moeten en dit ook mogen invullen met uit het raam kijken. Vergeet hierbij niet de lege tijd voor leraren. De tijd is vaak vooral ingevuld met productieve tijd, lessen, lesvoorbereiding, administratie, gesprekken en zo verder. Bovendien is het op basisscholen die een continuooster hanteren soms gebruikelijk dat leraren zelf lunchen met de kinderen in de klas. Het hanteren van de pauze voor leraren kan niet alleen bijdragen aan vertraging, maar ook aan verbinding met andere leraren door samen te lunchen.

Ook latere selectie draagt bij aan een meer ontspannen onderwijssetting, het kan kinderen rust geven om de juiste plek te vinden. Er zijn verschillende voorstellen om later te selecteren, de Onderwijsraad (2021) stelt bijvoorbeeld voor om dit na het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs te doen.

SAMEN OP DE REM!

De hypernerveuze raakt ons allemaal, maar we dragen ook allemaal (onbewust) bij aan het in stand houden van deze manier van samenleven. Het kan mensen moedeloos maken, omdat het



zo groot is. Het geeft echter juist ook kracht. Het betekent namelijk dat we allemaal kunnen bijdragen aan de nodige cultuurverandering. We hebben hier laten zien welke aspecten van het onderwijs al een mooi tegenwicht bieden. Er bestaan dus zeker aanknopingspunten om tot meer ontspannen onderwijs voor leerling en leraar te komen. Laten de scholen hierin ook van elkaar leren; verbinding in verscheidenheid helpt om tot nieuwe inzichten te komen en tot nieuwe wegen om het onderwijs tot rust te brengen. Tegelijkertijd kan het onderwijs dit niet alleen. We hebben laten zien dat hypernervositeit soms ook ontstaat uit ouders, leerlingen en de overheid. Ook zij zijn dus nodig om het onderwijs tot rust te brengen. Wij pleiten ervoor om de waarden van verbinding, verscheidenheid en vertraging te erkennen en in elk onderwijs genoeg ruimte te geven. Op die manier kunnen we samen de hypernervositeit afremmen. <<

Jet Bussemaker is voorzitter van de Raad voor Volksgezondheid & Samenleving en was in het kabinet Rutte II minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Ympkje Albeda is senior-adviseur bij de Raad voor Volksgezondheid & Samenleving en werkte als docent op Hogeschool Leiden en Hogeschool Inholland Rotterdam

Referenties

- Boer, M., van Dorselaer, S., de Looze, M., de Roos, S., Brons, H., van den Eijnden, R., & Stevens, G. (2022). *HBSC 2021: Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht.
- Buisman, M., Krepel, A., Mariën, H., Lans, R. van der, Diepstraten, I., Stronkhorst, E., & Farzan, K. (2025). *TALIS 2024: De werk- en leeromgeving op school in beeld. Nederlandse resultaten van de internationale TALIS-survey*. Kohnstamm Instituut.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2025, 11 november). *Bijna 1 op de 6 werknemers heeft stressvol werk*. Verkregen via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2025/46/bijna-1-op-de-6-werknemers-heeft-stressvol-werk>
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., Baar, J. van, & Bremer, B. (2023). *Harder Better Faster Stronger? Een onderzoek naar risico-factoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten in het hbo en wo*. Trimbos-Instituut.
- Ledoux, G., & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. *Evaluatie passend onderwijswijs. Eindrapport mei 2020*. Kohnstamm Instituut / TIAS School for Business and Society, Tilburg University / KBA Nijmegen.
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Obbema, F. (2026, 29 januari). 'Het verspillen van je talent is het ergste wat je in je leven kan overkomen'. *De Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/binnenland/het-verspillen-van-je-talent-is-het-ergste-wat-je-in-je-leven-kan-overkomen--b475a477/>
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Onderwijsraad.
- Rombouts, M., Morren, K., van Dorselaer, S., Tuithof, M. & Monshouwer, K. *Peilstationsonderzoek Scholieren 2023. Mentale gezondheid*. Trimbos-instituut. Geraadpleegd op 5 januari 2026, van <https://cijfers.trimbos.nl/scholierenmonitor/mentale-gezondheid/mentale-problemen/#eerdere-jaren>
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Van Dam, L. & van Os, J. (2025, 27 november). Er is geen mentale gezondheids crises onder jongeren. *NRC*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2025/11/27/er-is-geen-mentalegezondheids-crisis-onder-jongeren-a4913548?t=1767619735>
- Van den Heuvel, S. & de Vroome, E. (2023). *Werkdruk in het onderwijs*. TNO.

Het traditionele vernieuwingsonderwijs in getallen

De vernieuwers Célestin Freinet, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Peter Petersen en Rudolf Steiner maakten in het begin van de twintigste eeuw deel uit van een omvangrijke internationale beweging gericht op de hervorming van opvoeding en onderwijs.

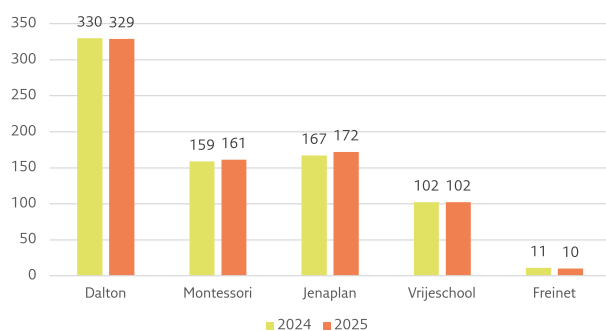
Uit deze beweging ontstond het traditioneel vernieuwingsonderwijs: freinet-, montessori-, dalton-, jenaplan- en vrijeschoolonderwijs. Dit vormde een reactie op het toenmalige traditionele onderwijs, dat zij beschouwden als autoritair, smal in pedagogische opvatting en eenzijdig gericht op cognitieve opbrengsten. De vernieuwers brachten hun ideeën naar Nederland en ontwikkelden, ieder op eigen wijze maar ook gezamenlijk, pedagogisch rijke praktijken met een brede focus op cognitieve, emotionele, sociale en persoonlijke ontwikkeling. Samengevat gaat het bij de traditionele vernieuwers

om het komen tot differentiëren, het activeren en interacteren, het socialiseren en het contextualiseren van het onderwijs.

In de historie van het Nederlandse onderwijs zijn deze traditionele vernieuwers ook steeds verbonden met elkaar geweest en worden ze in de literatuur ook altijd in gezamenlijkheid genoemd als 'de' traditionele vernieuwingsscholen. De Staat van het Vernieuwingsonderwijs is dus ook een uitdrukking van die langdurige verbondenheid en de gezamenlijke pedagogische traditie van waaruit ze zijn ontstaan. Het gaat om de collectieve pedagogische beweging, de gezamenlijke traditie en ook de traditie om als eenheid zich te mengen in het maatschappelijke debat over goed onderwijs.

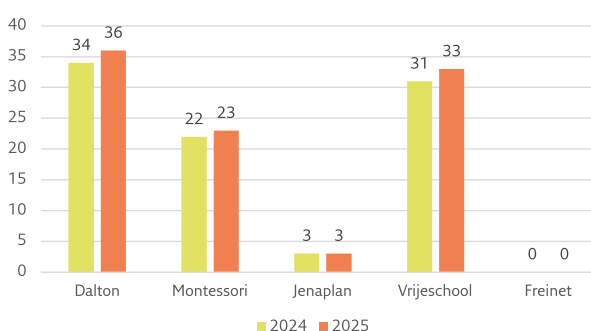
Tot op de dag van vandaag zijn deze traditionele vernieuwers stevig vertegenwoordigd in het

SCHOLEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS



Noot: Van de 102 vrijescholen zijn er 3 scholen voor speciaal onderwijs. In 2025 hadden 7 freinetscholen de pedagogische richting Freinet staan in het inspectiekader en zijn er 3 scholen die veel werken met Freinettechnieken.

SCHOLEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS



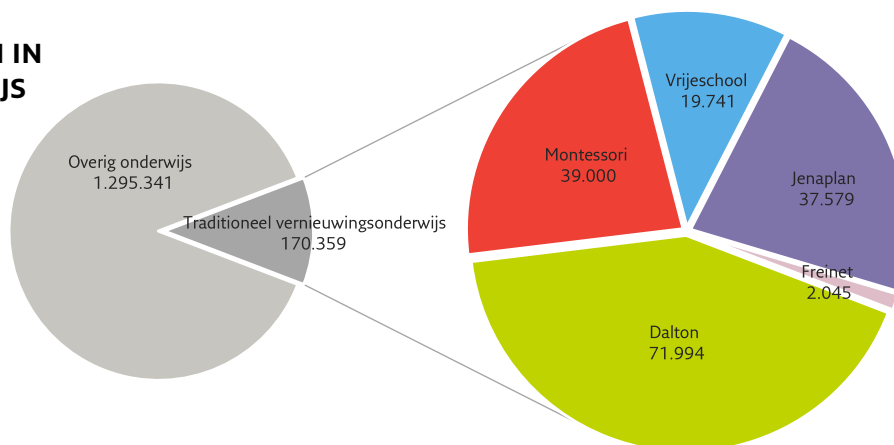
Nederlandse onderwijslandschap. Ruim 13% van de leerlingen in het primair onderwijs (afgerond 170.000 leerlingen) volgen onderwijs op een traditionele vernieuwingsschool. Bijna 8% van de leerlingen uit het voortgezet onderwijs (afgerond 68.000 leerlingen) zitten op een traditionele vernieuwingsschool. Er zijn in ons land 774 basisscholen en 95 middelbare scholen voor freinet-, montessori-, dalton-, jenaplan- en vrijeschoolonderwijs, waar dagelijks dus bijna 240.000 leerlingen leskrijgen. En het aantal instellingen groeit nog steeds. Vorig jaar telden we 889 traditionele vernieuwingsonderwijs instellingen in de Staat van het Vernieuwingsonderwijs. Dit jaar zijn er met 899 instellingen, 10 nieuwe bijgekomen, met Jenaplan als grootste stijger in het basisonderwijs en Dalton in het voortgezet onderwijs.

CIJFERVERANTWOORDING

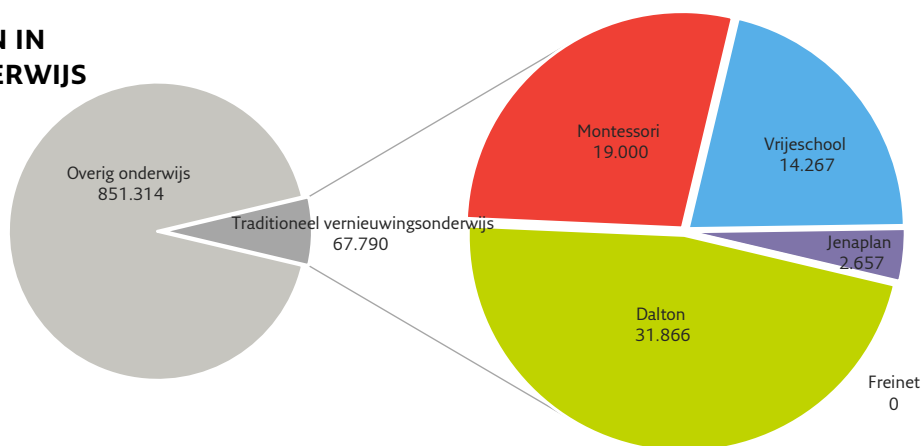
Tussen oktober 2025 en januari 2026 leverden de verenigingen gegevens aan over het aantal scholen en hun leerlingaantallen die bij hen aangesloten zijn (er zijn ook bijvoorbeeld montessorischolen die niet aangesloten zijn bij de NMV). Alleen de cijfers van de NMV zijn afgeronde cijfers van 1 oktober 2024.

De landelijke leerlingenaantallen zijn gebaseerd op de prognose die het Ministerie van OCW heeft gemaakt voor het aantal leerlingen in het bekostigde onderwijs in het lopende schooljaar. In dit geval 2025-2026. Voor het primair onderwijs is dit inclusief basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs. Het bekostigde voortgezet onderwijs is exclusief vavo. <<

LEERLINGENAANTALLEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS



LEERLINGENAANTALLEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS



VOorzitters van de Traditionele Vernieuwingsbewegingen
Over 'Effectiviteitsdenken in relatie tot de pedagogische
opdracht van de school'

Hoe *smaller* de meetlat, hoe 'misser' het gaat

De traditionele vernieuwingsbewegingen streven ieder het 'goede' na, wat ze vervolgens zo goed mogelijk proberen te realiseren. Dit lijkt op gespannen voet te staan met het breed in de samenleving levende effectiviteitsdenken.

EFFECTIVITEITSDENKEN

De reformpedagogie kwam op in een tijd die de 'Age of efficiency' genoemd wordt. De focus op economisch denken is toen ontstaan. Hoe verhouden de vernieuwings-scholen zich daartoe?

"We zijn geen verenigingen met maar één twitteraccount," trapt Harry af. "Wij hebben weinig officiële 'partijstandpunten'. Binnen onze clubs leven meerdere denkbeelden en dat mag ook zo zijn!" Elvira beaamt dit: "Ik heb een eigen mening, maar dat betekent niet dat ik dé mening van dé

vereniging vertegenwoordig. Bij Dalton is effectiviteit een kernwaarde, maar dat wordt op scholen verrassend verschillend geïnterpreteerd en uitgelegd."

Het verzet tegen de weinig effectieve industriële school is wat ons als verenigingen bindt, denkt Harry. "En het neoliberale marktdenken dat zich in alle haarvaten van de samenleving heeft verspreid, past ons ook niet. Onderwijs is geen lineair efficiënt proces met een input en een output, die we betrouwbaar en valide kunnen meten. Daarmee doe je onze concepten tekort. De

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).



input in een klas is dertig keer anders; dus is ook het proces dertig keer anders en zou je de output niet willens en wetens moeten vergelijken.”

Elvira vult aan: “Het is fantastisch dat onze scholen kunnen doen wat ze doen met geld van de samenleving en daarom vinden wij het vanzelfsprekend dat ook wij ons verantwoorden over hoe we met geld en menskracht omgaan. We zijn dus niet tegen het meten van effectiviteit, maar wel tegen de wijze waarop we dat nu moeten doen.”

“Ik denk dat Montessori niet tegen het fenomeen effectiviteit was,” vult San aan. “Zij was niet wars van goede resultaten. Effectiviteit als resultante van opvoeding vond ze niet verkeerd, maar je vindt haar niet aan je zijde als je effectiviteit als startpunt en als doel van opvoeding en onderwijs ziet. Dat gaat haar om andere zaken dan die nu in het streven

naar effectiviteit naar voren komen. Het gaat om de scheppende kracht van het kind. Dat wat al in het kind zit, moet openbaar, aangesproken en begeleid worden om tot bloei te komen. Effectief kan een resultante van dat proces zijn, niet het doel!”

WERKEN VANUIT EEN WAARDENORIËNTATIE

Achter effectiviteitsdenken zit dus een waardenoriëntatie over wat goed onderwijs is?

“Leerlingen maken deel uit van de maatschappij,” stelt San, “maar wat voor een leerling zelf wenselijk is, is niet altijd wenselijk voor de samenleving. Voor ons is het de vraag in hoeverre de scheppende kracht van het kind van betekenis is voor de mens en de mensheid om hem heen.”

“En dat is politiek gekleurd,” vult Marijke aan, “net zoals Freinets eigen onderwijsconcept dat



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.

was. Het ging hem niet zozeer om bepaalde politieke ideeën, wel om zaken als democratie, coöperatie en het dragen van verantwoordelijkheid. Kijk de film *'The Teacher who Promised the Sea'* maar terug! Dan zie je de essentie: de leraar die zich afvraagt wat er nodig is om kinderen zich te laten ontwikkelen. Dat is de basis en dat gaat over emancipatie. Het gaat om waar effectiviteit toe moet leiden en hoe het er uitziet. En dat is niet methodisch meten van een op voorhand vastgesteld curriculum, waarbij de uitkomst beschouwd wordt als 'de' opbrengst. Het gaat om kinderen op te leiden tot betrokken, gekwalificeerde mensen, die de kans gekregen hebben om te ontdekken wie zij zelf zijn en die geprikkeld en gestimuleerd zijn om te leren, om dingen te weten en te onderzoeken."

San sluit daarbij aan: "Effectiviteit gaat om het maximaal aansluiten bij de mogelijkheden en de innerlijke krachten van het kind zelf om zich te vormen in relatie met de omgeving. Dat levert weerbare mensen op die van betekenis zijn. Het is de moeilijke vrijheid en de weerbaarheid, waar Hannah Arendt over schrijft: leren om vrijwillig te accepteren dat je begrensd wordt door de ander."

"Zo denken we ook in het daltononderwijs", zegt Elvira. "Het gaat ons om breed persoonsvormend onderwijs, om het opleiden tot *'fearless human beings'*. Daarbij helpt het innemen van het perspectief van de leerlingen. Als zij het niet zinvol vinden om met z'n dertigen dezelfde oefeningetjes te doen, dan helpt dat mij om 'effectiviteit'

te duiden. Parkhurst noemde haar Dalton Plan *'an efficiency measure'*. Ze bedoelde daarmee dat het moet gaan over wat voor leerlingen effectief is, niet over de schoolresultaten en het tevreden stellen van de inspectie."

SMALLE MEETLAT

"Dat onderschrijf ik," stelt Harry, "maar als vervolgens gezegd wordt dat leraren een spanningsverplichting hebben om dat gedifferentieerde werken zo effectief en efficiënt mogelijk te doen, dan schuurt ook dat! Hoezo moet alles effectief en wat betekent dat dan?"

Elvira: "Inderdaad, in dat woord zit een valkuil. Hoe smaller de meetlat, hoe 'misser' het gaat. Hoe breder daarentegen de reikwijdte, hoe beter je ook kunt uitleggen wat je wilde en verantwoorden wat je gedaan hebt. Het spanningsveld ligt erin, dat we worden gedwongen om op een specifieke wijze te kijken. We zouden onze waarden van wat goed onderwijs inhoudt meer moeten kunnen definiëren in de wijze waarop we onderwijsresultaten verantwoorden."

"Ons gesprek gaat over een bredere benadering van het begrip", vult Elvira later aan. "Als we effectiviteit zien vanuit het perspectief van de leerling, is er niet zoveel mis mee. Dan zeggen leerlingen tegen docenten: 'Dit ga ik niet doen, want dat helpt mij nu niet verder.' Zo daag ik zelf mijn leerlingen uit om zelf *'in the lead'* te komen en dat is wat we bedoelen met *'student voice'*."



PARKHURST NOEMDE HAAR DALTON PLAN 'AN EFFICIENCY MEASURE'. ZE BEDOELDE DAARMEE DAT HET MOET GAAN OVER WAT VOOR LEERLINGEN EFFECTIEF IS, NIET OVER DE SCHOOL-RESULTATEN EN HET TEVREDEN STELLEN VAN DE INSPECTIE.

“Maar dat vraagt wel het nodige van docenten,” benadrukt Harry, “want leerlingen weten natuurlijk vaak niet zelf wat de mogelijkheden zijn en hoe ontwikkeling kan verlopen. Maar onderwijs wordt fantastisch als er gesprekken gevoerd worden over wat leerlingen zelf als volgende stappen zien en als er over het aansluiten bij onderwijsbehoeften gesproken wordt.”

HET PARADIGMA VAN DE MEETCULTUUR

In het discours is er een polarisatie tussen mensen die onderwijs ondoelmatig en ineffectief vinden en meer evidence-informed werken propageren en mensen die al dat toetsen willen verbannen.

“Ik denk dat effectiviteit en controle vaak verward worden”, zegt San. “De inspectie vraagt niet hoe er een verbinding is gelegd tussen wat ik weet en kan en hoe ik mijn rol als bouwer van de toekomst, realiseer. Zij controleren en leggen scholen langs een vaste meetlat als maatstaf voor effectiviteit.”

“De focus is bovendien komen te liggen op dat kleine, cognitieve deel dat goed meetbaar is”, vult Harry aan. “Als effectiviteit zo smal geïnterpreteerd blijft, dan heb ik er problemen mee. Effectiviteit moet gaan over het hele spectrum van artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs. Brede vorming is verplicht!”

“Ik word er wel boos over als scholen met het excuus komen ‘dat het examen eraan komt’ en dat ze daarom de brede persoonsvorming waarvoor we staan, laten lopen”, zegt Elvira. “En ik vind het ook een misvatting dat het in de onderbouw ‘leuker’ is, omdat je daar wat meer kan aankloien. Waar het natuurlijk echt om gaat is dat hoe beter je ze de daltonwaarden en -vaardigheden bijbrengt, hoe beter leerlingen in staat zijn om het examen zo zelfstandig mogelijk voor te bereiden.”

“Ik stel ook vragen over hoe meetbaar het werkelijk is”, stelt Harry. “Er zijn zoveel belangrijke dingen in het leven die niet meetbaar zijn. Als ik mijn vrouw vraag hoeveel ze van mij houdt, dan

krijg ik daar een mooi antwoord op, maar het is natuurlijk een onzin-vraag! En ook ‘nuttigheid’ is zo’n vreemde vooronderstelling”, stelt Harry. “Het is nuttig dat mensen seks hebben om de soort in stand te houden, maar als we alleen over het nut spreken, mis je wel wat. Nut en meetbaarheid drukken niet de hele werkelijkheid uit.”

San: “Maximaal montessorionderwijs is niet hetzelfde als optimaal montessorionderwijs. Dus zeg ik dat een kind op school zit om een diploma te halen. We zijn geen dagopvang. Maar ik zeg ook dat het sneu is als kinderen wel een diploma halen, maar vervolgens niet weten wat ze met leven aan moeten. Ook vind ik dat als ze met een vwo-advies binnenkomen, ze niet altijd ook met een vwo-diploma uit hoeven te stromen. Ze hebben de wereld echt meer te geven dan dat hoofd.”

EMANCIPATIE, KANSELIJKHEID EN EFFECTIVITEITSDENKEN

“Toch wil ik wel een tegengeluid laten horen,” zegt San. “Objectiever, betrouwbaarder en meer valide meten was oorspronkelijk een emancipatoir en vooruitstrevend idee. Vroeger gingen kinderen naar het gymnasium, omdat ze de kinderen van de dokter waren, niet omdat ze veel slimmer waren. Daarom is een onafhankelijke meetlat wel wenselijk, al is het Cito daar helaas wel bij weggeleden. Ik vind dat we meer zicht moeten krijgen op de maatschappelijke krachten die ervoor zorgen dat kinderen worden achtergesteld. En hoogopgeleide leraren herkennen die echt niet altijd. Ze kennen de kinderen die ze in hun klas hebben vaak onvoldoende, weten niet waar ze op moet letten en zien niet altijd welke mogelijkheden de kinderen hebben. Leraren moeten beseffen dat als zij als mentor wat harder lopen, een kind wel over kan gaan. Er is zoveel oneerlijkheid! En dat haal je wel weer binnen, als je het hele idee van effectiviteitsdenken onder het tapijt schuift.”

San vervolgt: “Besef wel dat er kinderen zijn waarvoor de keuze voor de basisvakken essentieel is. In de onderbouw van mijn vo-school zitten 100% kin-

VOOR MIJN LEERLINGEN IS HET ESSENTIEEL OM
DOOR HET HOEPELTJE VAN DE MAATSCHAPPIJ
TE SPRINGEN. VOOR HEN IS ER GEEN ANDERE
KANS, GEEN ANDER VANGNET!

deren met een migratieachtergrond. Voor mijn leerlingen is het essentieel om door het hoepeltje van de maatschappij te springen. Voor hen is er geen andere kans, geen ander vangnet! Er liggen voor hen geen vier, vijf andere gouden paadjes klaar. Ze hebben geen ouders die hen verder kunnen helpen. Voor hen is het diploma de enige weg. We mogen daarom een school die zich focust op de kernvakken en het diploma niet als een verarming beoordelen.”

Marijke beaamt dit: “Er zijn nog steeds kinderen die niet gezien worden en mensen die vooroordelen hebben. Maar de vraag naar het ‘waartoe’ blijft. Die hangt samen met de pedagogische opdracht. Je moet altijd kijken naar wat ertoe doet! Kwalitatief goede docenten creëren ruimte om ook jouw kinderen, San, breder te laten kijken. Ik wil benadrukken dat het om de kunst van het lesgeven gaat, het vakmanschap en de creativiteit van de leraar. En er zijn nooit simpele antwoorden voor moeilijke problemen. Het gaat om vertrouwen en ruimte om telkens weer de juiste afwegingen te maken bij voortgangsbeslissingen.”

“Het paradigma van het effectiviteitsdenken leidt ook tot een vreemd soort insteek in het onderwijs”, stelt Harry. “We kijken niet naar wat kinderen nodig hebben, maar plannen onderwijs ‘met het eind voor ogen’: een soort ‘backward design’. Vanuit de geformuleerde eindtermen plannen we een lineaire weg die daarnaartoe moet leiden. Dat heeft gevolgen die haaks staan op hoe we geacht worden te denken! Met de doorstroomtoets in februari gooien we de maanden tot aan de zomervakantie weg! Iedereen denkt: de toets is geweest, het advies ligt er, laten we dan maar gezellig de musical doen! Ik vind dat in het kader van brede vorming een goed idee, maar je zou maar zo’n school zijn waar ze alleen taal en rekenen doen!”

DE INSPECTIE EN DOORSTROOMTOETS

Als de onderwijsinspectie scholen aanspreekt op matige resultaten op de doorstroomtoets, kan dat dan ook een impuls inhouden om zelf eens na te gaan hoe er onderwijs gegeven wordt?

“Ik denk dat ook de onderwijsinspectie in een spagaat zit”, stelt San. “Ze krijgen vanuit de politiek veel opgedragen. Daar kun je van alles van vinden, maar – overall – het is toch prima als er af en toe eens iemand langskomt om leraren te bevragen over wat ze aan het doen zijn en dingen aan de orde te stellen die niet consistent zijn, niet te verantwoorden of bij wet verboden zijn? Bovendien denk ik dat de inspectie wel gevoelig is voor onze kritiek. Voorheen had je in het vo alleen de cijfers en de opbrengstenkaart. Waren die slecht, dan was het rücksichtslos onvoldoende. Nu hebben we ook de onderwijsstandaarden. Als je alles op groen hebt en prachtige uitstroomcijfers, dan krijg je nu toch een onvoldoende als je lessen bagger zijn of als je de zorgstructuur niet op orde hebt. Een goede les is nu echt iets anders dan of het hoge cijfers oplevert! Ik denk dat de inspectie zelf ook wel bezig is met effectiviteit zoals wij dat zouden willen zien: dat leerlingen echt verantwoordelijkheid gaan dragen en dat ze in de werkelijkheid toe gaan passen wat ze op school leren. Maar alleen de meetbare opbrengsten komen naar buiten en dus zijn scholen daar erg op gericht!”

San vervolgt: “Bovendien vind ik het een beetje hypocriet als we boos worden over de nieuwe maatregelen rond burgerschapsonderwijs. Nu de focus niet alleen op taal en rekenen ligt en er breder gekeken wordt, zouden wij blij moeten zijn. Er wordt wel degelijk geluisterd! Dus wil ik waken voor het ‘framen’ van de inspectie.”

Toch roept dit bij Elvira wel een vraag op: “Maar hoe kan het dan dat een school binnen een half jaar van zeer zwak naar oké gaat? Als we snel iets doen om resultaten te repareren, heeft dat niks te maken met goed onderwijs. Dan houd je de inspecteur met een trucje buiten de deur en bouw je een etalage.”

“Maar doe je niet mee aan dit spel, dan word je keihard afgestraft”, stelt Harry. “En dat gaat dan ten koste van de kinderen. Toch vind ook ik dat we door de context waarin we werken, kinderen moeten leren om door het inspectiehoepeltje te springen. Dat geeft ze de kans om de doorstroom-



toets en het eindexamen goed te maken en dan krijgen ze een goed advies om door te stromen in het systeem. Maar dan zou ik de inspectie wel meer aan onze zijde willen hebben in ons protest. Het is schandalig dat ik als ouder nu voor € 139,- een boek kan kopen om mijn kind voor te bereiden op de doorstroomtoets. Hoezo gelijkheid, eerlijke kansen en doorstroming op basis van talent?”

“Het heeft ook consequenties voor hoe scholen met hun concept omgaan”, vertelt Elvira. “Die stellen soms de inspectie tevreden door voor minder Dalton te kiezen, een keuze die soms zelfs door besturen wordt opgedrongen. Hoeveel ruimte krijgen scholen om binnen het concept zelf oplossingen te zoeken? Scholen moeten soms vechten, omdat hun concept op gespannen voet lijkt te staan met het inspectieonderzoek.”

“Toch wil ik dit verhaal nuanceren”, reageert San. “We kunnen aan de inspectie ook een sterke partner hebben. Het zijn onderwijsmensen, die echt wel snappen waar we het over hebben. Maar als je moet voldoen aan een lat, die niet van jezelf is, maar die voor de mensen om je heen belangrijk is, dan moeten wij in verenigingsverband ons committeren aan die meetlat. Ook wij hebben immers geen monopolie op de waarheid en we zullen ons moeten verhouden tot de samenleving waarin we leven. Het gaat over je in vrijheid committeren aan de omgeving waarin je bestaat.”

“Maar mensen die zeggen dat het moet gaan om de basisvakken moeten we dan wel zeggen dat

die zaken dienend moeten zijn aan dat we in een democratie leven”, vult Marijke aan. “Dat maakt onderwijs ook leuk, want als het functioneel en betekenisvol wordt, zie je blije kinderen!”

ONDERZOEK NAAR EFFECTIVITEIT

Niet alleen in de lectoraten, maar ook binnen de verenigingen zelf wordt onderzoek gedaan naar kwaliteit en effectiviteit. Hoe staan jullie daarin?

“Het roept allereerst de vraag op wat in dit soort onderzoek gezien wordt als ‘effectief’”, stelt Harry. “Als het gaat om kinderen laten groeien, pubers laten samenwerken en kinderen ‘aan te laten komen in de samenleving’, zoals Biesta dat noemt, dan is dat van waarde, maar als er alleen naar taal en rekenen gekeken wordt, mis je de essentie van waar het ons om te doen is.”

“In het dalton-vo is onlangs onderzoek gedaan naar hoe leerlingen denken over hun daltonvaardigheden”, sluit Elvira hierop aan. “Kinderen van reguliere basisscholen vonden zichzelf op die vaardigheden veel beter dan de kinderen die van daltonbasisscholen kwamen. Blijkbaar levert kennis over het waarom en hoe van plannen, keuzevrijheid, verantwoordelijkheid, samenwerken en reflectie ook op dat kinderen zichzelf daarop strenger beoordelen! Daarom moeten we onderzoeksresultaten steeds kritisch en in een context beschouwen.”

Elvira vervolgt: “Van oud-leerlingen die zijn gaan studeren kregen we terug dat zij in eerste instantie

van alles vonden over dat 'daltongedoe'. Achteraf kijken ze daar toch anders naar. Het moment waarop je dingen meet, is dus wel een 'dingetje'. Dat vraag ik me ook af voor het onderzoek naar burgerschap. Meet je dat met een toets op school, of later in het functioneren in de samenleving?"

PRESTATIEDRUK

In de Staat schrijven Jet Bussemaker en Ympkje Albeda over de 'hyperactieve samenleving'. Herkennen jullie dat?

"Ik vind het problematisch dat we steeds meer crisissituaties, overspannenheid en burn-outs zien", stelt Elvira. "En de druk die leerlingen voelen, komt echt niet uit henzelf, maar uit de buitenwereld. De afgelopen zes weken heb ik heerlijk lesgegeven. Maar nu het toetsweek is, merk je dat het leren stopt! Ze zijn keihard bezig, maar we zijn het gesprek en de tijd kwijt om met elkaar te verkennen wat ze nodig hebben. Die toetscultuur wringt. De gevolgen zijn desastreus."

Marijke: "Het je voortdurend verantwoordend vraagt ook veel tijd van besturen, directies en interne begeleiders en dat druppelt door naar de leraren. Besef dat toetstijd geen onderwijstijd is."

"De druk komt ook van ouders", vindt Elvira. "Het is daarom gezond dat scholen Magister niet meer openstellen voor ouders. Het geeft leerlingen weer hun eigen ruimte. In de wet staat alleen dat we

ontwikkeling moeten volgen. Ik zie het daarom als een taak om vraagtekens te stellen bij werkwijzen en systemen die een eigen leven zijn gaan leiden en die ook helemaal niet afgedwongen worden. Minder weten en minder precies meten heeft ook waarde!"

San vult aan: "Ik ben heel druk met het proces 'van kansrijk naar succesrijk', waar het erom gaat dat leerlingen moeten 'gaan' voor waar ze gelukkig van worden. Maar dat is lastig, want steeds weer blijkt dat je over twintig jaar meer verdient, gezonder bent en langer leeft als je hoger opgeleid bent. Dan is het een moeilijke boodschap om te zeggen dat je moet gaan voor waar je gelukkig van wordt. Zolang wij praktisch opgeleide mensen minder waarderen, blijft dat zo. Ik neem ouders daarom niet kwalijk dat ze hun kinderen door willen laten stromen naar de havo of het vwo."

"Examens ervaren we als stressvol", zegt San. "Je wordt echt afgerekend. Ik vind dat overdreven en denk dat er niet zozeer iets in het onderwijs moet veranderen, maar in de mindset van de samenleving. Maar ik snap het wel dat in alle lagen van de bevolking een vmbo-advies een inbreuk is op het eergevoel van de familie! Examendruk is ook raar. We werken jaren met die leerlingen en kennen ze door en door. Bovendien is het vreemd dat je op alle vakken goed moet scoren om naar een hbo of universiteit te gaan. Vraag je die opleidingen eraan, dan is dat echt voor al die vakken niet nodig. Het niveau van je laagste vak bepaalt je diploma. Ik pleit daar voor meer flexibiliteit. We nivelleren enorm en gooien veel talent weg."

Marijke komt later nog eens terug op de grenzen aan versnelling: "Ik vraag wel eens: 'Heb jij je kind eerder leren traplopen dan wanneer die eraan toe was?' Voor mij is er een grens aan het tempo waarin we kunnen leren. Het kan niet steeds maar sneller."

VERWIJLEN, VERPOZEN EN VERTRAGEN

De discussies over effectiviteit gaan over geconcentreerd en taakgericht werken en over het verminderen van 'weglektijd'. Dat staat haaks op het belang van verwijlen, vertragen en verpozen.

"Dat link ik aan wat we als de pedagogische opdracht zien", stelt Harry. "Na de Eerste Wereldoorlog moest er aandacht komen voor de sociale aspecten van het mens-zijn. Daarom gaat het in het traditionele vernieuwingsonderwijs ook om



IK VIND HET DAAROM WAARDEVOL ALS TEGEN-
REACTIE OP DAT VOORTDURENDE STREVEN NAAR
EFFECTIVITEIT EN EFFICIËNTIE OM EENS EVEN HET
LICHT UIT TE DOEN EN TOT RUST TE KOMEN.

zaken als ontmoeten, de tijd voor jezelf en voor elkaar nemen, in gesprek zijn, reflecteren, terugkijken op hoe je het zelf, maar ook samen, beter kunt doen. Dat kost tijd. Tegenwoordig staat iedereen echter de hele dag 'aan'. Ik vind het daarom waardevol als tegenreactie op dat voortdurende streven naar effectiviteit en efficiëntie om eens even het licht uit te doen en tot rust te komen.”

“Voor mij zou het daar inderdaad over moeten gaan,” stelt Elvira, “en dat stapje opzij is dan niet bedoeld om je op te laden om daarna weer te knallen. Maar besef wel, dat het paradigma van het vooruitgangdenken en het steeds maar beter moeten, wel in de haarvaten van ons denken zit.”

“We zijn ons bewust van het momentum, waarop de wens, de werkelijkheid en de mogelijkheden voor leerlingen bij elkaar komen”, vindt San. “Je hebt ‘lektijd’ en afstand nodig om in een flow en tot leren te komen. Kinderen moeten een tijdje kauwen om weer een sprong te maken. Daarom hebben wij stiltelessen, waar ze hun tentakels of voelsprietten even intrekken. Het gaat om ruimte om te besluiten zelf aan de slag te gaan. Dat moet je niet vóór zijn, of erdoorheen duwen; je moet afwachtend zijn, op zoek zijn naar gevoelige perioden, naar de momenten waarbij het bij jezelf blijven samenvalt met dat wat de buitenwereld aan ontwikkeling vraagt. Je biedt niets aan waar het kind nog niet aan toe is, maar zoekt naar het natuurlijke moment om iets te leren. Leren en verwijlen zijn daarom niet per se tegengesteld. Het is vaak hetzelfde, een natuurlijke cadans.”

Marijke vult aan: “Leg het eens terug naar de volwassenen zelf! Hoe vaak beginnen wij niet te schuiven, niet op te letten of gaan we andere dingen doen, als we driekwartier moeten luisteren naar anderen? We hebben op school het dag- en weekritme, de wisselingen op een dag en gedurende de week; de afwisseling tussen groepsinstructies en periodes van zelf werken. Daar zitten voortdurend momenten tussen waarop kinderen zich terugtrekken. Dan bladeren ze in een boek of doen even helemaal niks. Zo creëren we voor

leerlingen de ruimte om op hun eigen manier en in eigen tempo hun eigen dingen te doen: samen of alleen. Daar krijgen ze weer energie van.”

IN DE ETALAGE

Er is al veel gezegd, wat zouden jullie, tot slot, nog willen meegeven over het thema van dit gesprek?

San: “Ik vind dat we ons meer in de etalage moeten zetten om aandacht te vragen voor de zachte kant. Bovendien vind ik het intens verdrietig dat ik leerlingen dingen zie kunnen, die niet gemeten worden, waar niet naar gekeken wordt en die niet gewaardeerd worden.”

Marijke: “Ik wil nog wel zeggen dat we het gevoel ons te moeten verdedigen vooral over onszelf afroepen en vind het van waarde dat de samenwerking tussen de vernieuwingsbewegingen nieuw leven in geblazen is. Vanuit dat platform kunnen we beter het gesprek aangaan met de politiek en de inspectie en samen optrekken bij experimenten met schoolgroottes, examens en eindtoetsen.”

“En de barricaden op!” lacht San. “En dat doen we bijvoorbeeld met onze Staat van het Vernieuwingsonderwijs! Ik vind dit echt een supermooie stap, maar we kunnen meer doen. We zijn teveel aan het reageren op de samenleving, maar onderwijs is ook bedoeld om die samenleving te creëren. Dus, praat en luister naar ons, want, ja, wij hebben er al over nagedacht.”

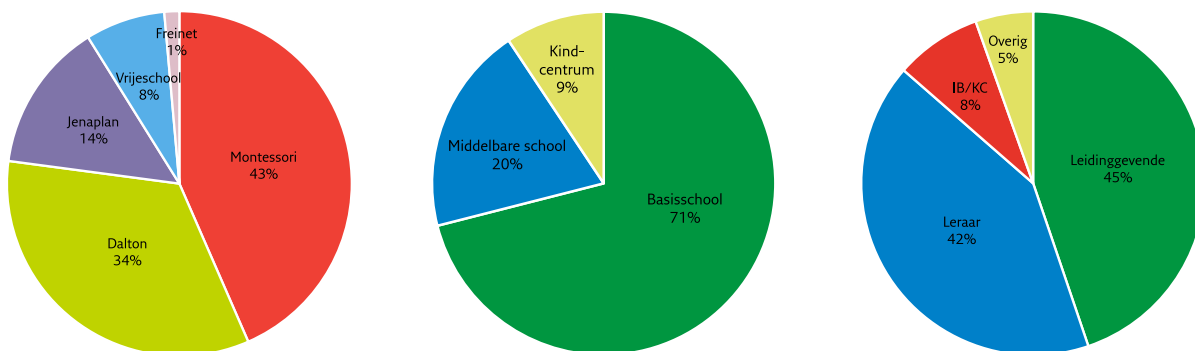
Michel Rog: “De pedagogische opdracht voor vrijescholen is een brede opdracht. Onderwijs is voor ons meer dan het efficiënt aanleren van schoolse vaardigheden en het behalen van meetbare resultaten. Het gaat om de ontwikkeling van de hele mens, van hoofd, hart en handen. Dankzij vertragen en verbreden ontstaat er ruimte voor betekenisvolle ervaringen in de klas. Voor verwondering, oefening en groei die niet direct in cijfers te vangen zijn. Juist in die vertraging kan een kind zich verbinden met zichzelf en met de wereld. Zo vormt onderwijs geen race naar prestaties, maar een bedding voor duurzame ontwikkeling die een leven lang meegaat.” <<

‘Het gaat niet alleen over wat kinderen leren, maar over wie ze worden’

DE CIJFERS ÉN HET VERHAAL ERACHTER

Van 12 januari tot 3 februari 2026 is een vragenlijst uitgezet onder professionals in het traditioneel vernieuwingsonderwijs over onderwijskwaliteit en het thema van deze editie: vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie. Wat in het traditioneel vernieuwingsonderwijs maakt deze professionals trots, omdat ze bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs? Is de toegenomen nadruk op presteren voelbaar in het traditioneel vernieuwingsonderwijs? Welk effect heeft dat? En welke invloed heeft het onderwijsconcept daarop? Cijfers vertellen natuurlijk lang niet alles en doen tekort aan alle rijke verhalen die de vele onderwijsprofessionals kennen. Bovendien zijn cijfers vaak multi-interpretabel. Daarom adviseren we de cijfers te duiden aan de hand van de quotes uit de antwoorden op de open vragen¹. Van harde cijfers tot zeer persoonlijke ervaringen, houdingen en voorkeuren. In deze pagina's lees je het verhaal achter 'de cijfers' over de toenemende nadruk op presteren, door de ogen van de professionals op traditionele vernieuwingscholen.

RESPONDENTEN²



“Presteren is verantwoordelijkheid nemen, presteren is volhouden en presteren is een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij. Maria Montessori sprak over ‘opvoeden voor een nieuwe wereld’. In dat licht hoop ik kinderen een rugzak vol ervaringen, kennis en vaardigheden mee te geven, zodat zij later daadwerkelijk iets te brengen hebben. Dat zij dingen gaan doen die ertoe doen. Want dát is uiteindelijk het presteren dat we nodig hebben.” Leraar, Montessori basisschool

“Ik denk dat het jenaplanconcept zowel voor prestaties als welzijn bevorderend werkt. Ik denk dat wij juist door nadruk te leggen hierop bovengemiddeld kunnen presteren.”
Schoolleider, Jenaplan basisschool

“In het vrijeschoolonderwijs dienen prestaties de ontwikkeling van het kind, nooit andersom.”

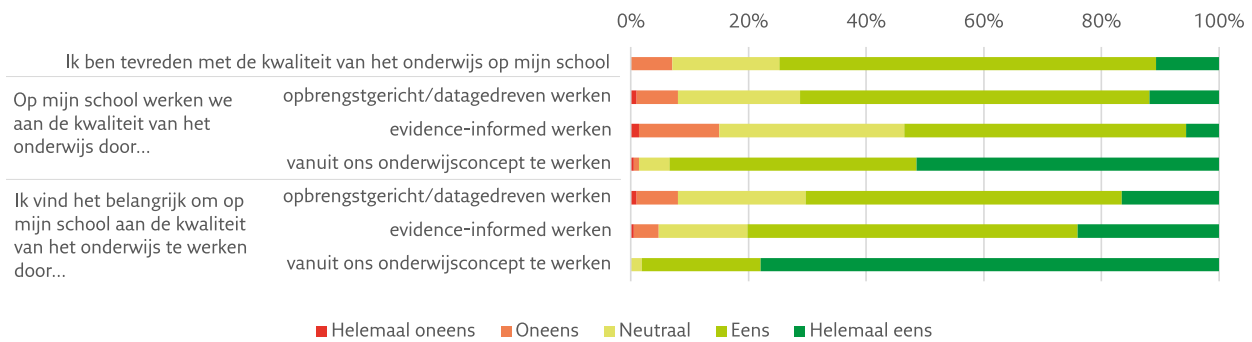
Schoolleider, vrijeschool basisonderwijs

“Het Daltonconcept en haar kernwaarden zijn de fundering van onze school en de keuzes die wij maken. Dalton staat voor samen leren, van en met elkaar, om op te groeien tot maatschappelijk betrokken individuen in de brede zin van het woord, niet enkel op het toetsbare taal- en rekenvlak.”

Schoolleider, Dalton basisschool

KWALITEIT VAN HET TRADITIONEEL VERNIEUWINGSONDERWIJS

214 RESPONDENTEN



De antwoorden op de open vragen over de kwaliteit van het onderwijs zijn gecodeerd en vervolgens is gekeken hoeveel procent van de respondenten een bepaald thema noemt. In de groene figuur is te zien dat veel respondenten trots zijn op hun betrokken, gedreven en professionele team, de samenwerking in hun team en de wil van hun team om zich te blijven professionaliseren. Ook het onderwijsconcept, de individuele aandacht waarbij ieder kind echt gezien wordt,

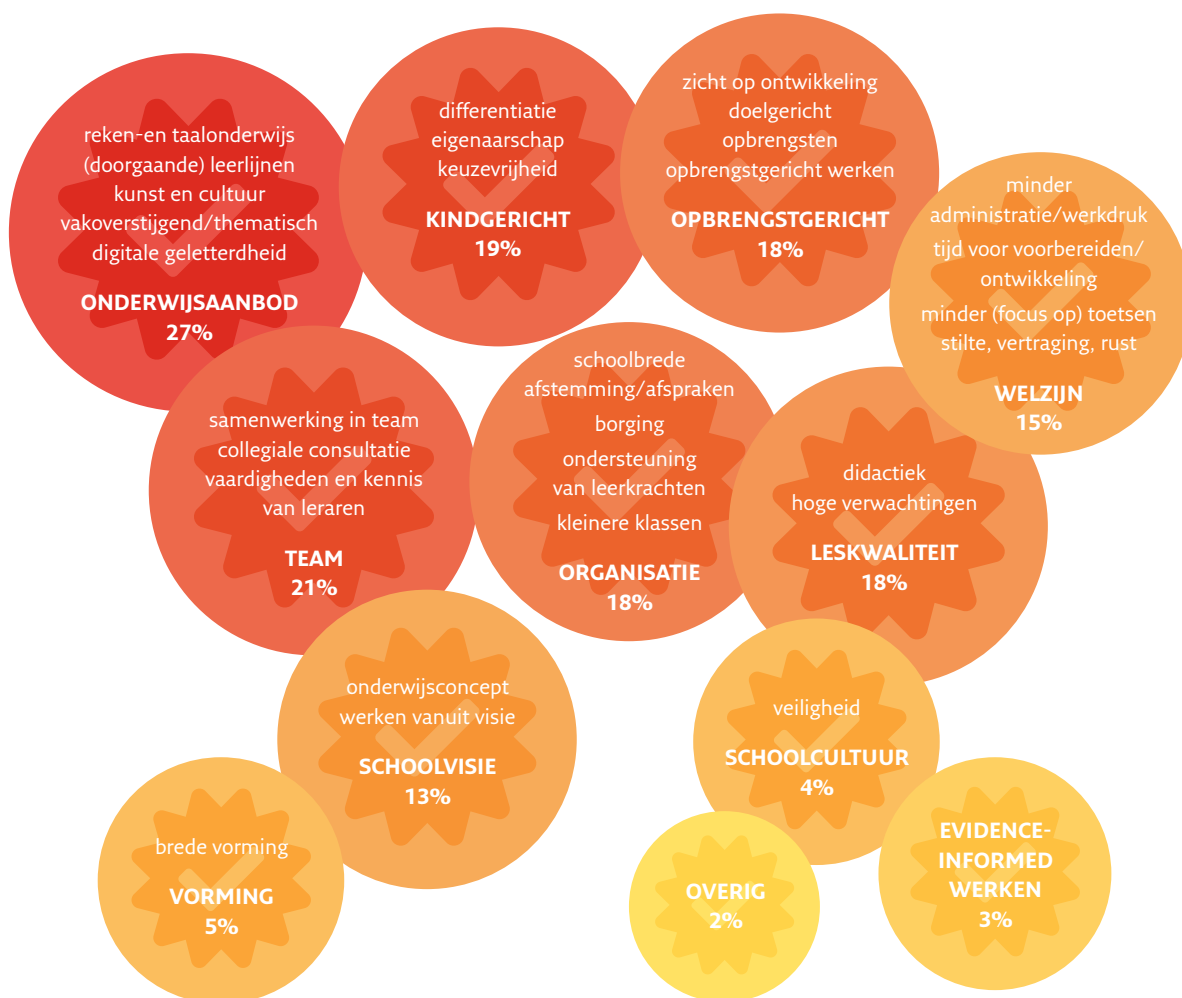
en het samenhangende en brede onderwijsaanbod worden veel genoemd.

In de oranje figuur is te zien dat een deel van de respondenten het onderwijsconcept en hoe hier vorm aan wordt gegeven juist ook (nog verder) zou willen versterken. Wat betreft het onderwijsaanbod, zijn het specifiek het rekenonderwijs, taalonderwijs en het vakoverstijgende en thematische onderwijs waar respondenten vooral aandacht aan zouden besteden.

ZAKEN DIE TROTS MAKEN EN BIJDAGEN AAN DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS OP DE EIGEN SCHOOL



ZAKEN OM DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS OP DE EIGEN SCHOOL TE VERBETEREN WAAR DIRECT DE AANDACHT NAAR UITGAAT

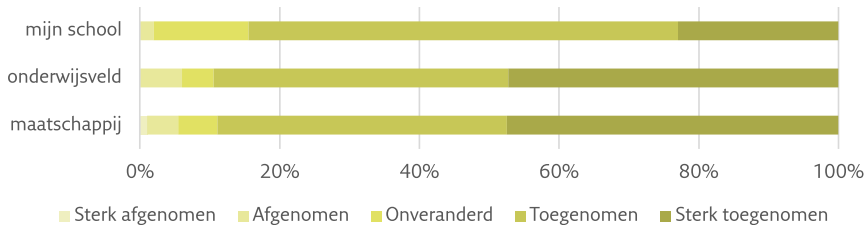


GEVOLGDE TEAMSCHOLINGEN IN 2025, THEMATISCH GECATEGORISEERD

Thema	%	Bijvoorbeeld
Conceptvorming	51	Conceptopleiding (daltonscholing, jenaplanopleiding, etc.), concept met rekenen of EDI
Onderwijsaanbod	40	Rekenen, spelling, taal, burgerschap, (technisch/begrijpend) lezen, digitale geletterdheid
Didactiek	26	Activerende didactiek, coaching, EDI, feedback geven, gespreksvoering
Ondersteuningsbehoefte en passend onderwijs	16	Hoogbegaafdheid, inclusie, diversiteit, ontwikkeling kinderen, verrijkingsonderwijs
Opbrengstgericht werken	14	Opbrengstgericht werken, formatief handelen/evalueren, analyseren
Organisatie en team	13	Professionele cultuur, teamgerichte arbeidsorganisatie
Pedagogisch klimaat en sociaal emotionele ontwikkeling	15	Pedagogisch handelen/tact, methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling, groepsdynamiek
En meer scholingen	9	De respondent geeft aan niet alle teamscholingen te benoemen in het antwoord.
Geen	7	Geen, niet van toepassing, geen idee

NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE

MATE WAARIN DE NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE DE AFGELOPEN JAREN IS VERANDERD 199 RESPONDENTEN³



HERKOMST VAN DE NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE OP DE EIGEN SCHOOL 198 RESPONDENTEN

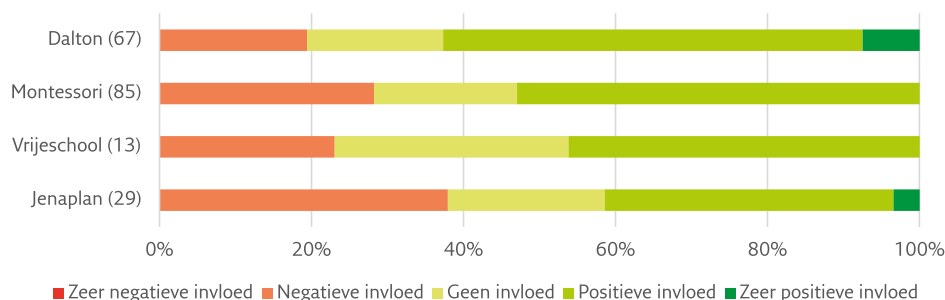
(F)actor	Percentage
Mijzelf	61
Onderwijsinspectie	60
Schoolleider(s)	58
Schoolbestuur	57
Intern begeleider/Kwaliteitscoördinator	50
Landelijk Beleid	41
Leraren	37
Toetsen	37
Maatschappelijke tendensen	36
Ouders	24
Media	22
Onderzoek	18
Leerlingen	7
Onderwijsondersteunend personeel	7
Vernieuwingsvereniging	6
Overig	3

De nadruk op effectiviteit/efficiëntie komt volgens 61% van de respondenten uit henzelf: “We racen maar door. Dat zit zo gebakken in de cultuur” (leraar, Montessori basisschool). De Onderwijsinspectie, schoolleider(s) en schoolbestuur worden ook door meer dan 50% van de respondenten genoemd als (f)actoren waarvandaan de nadruk op effectiviteit/efficiëntie op hun school komt. De Onderwijsraad (2026, p. 36) stelt in hun rapport *Welzijn en Onderwijs* dat prestatiedruk en maatschappelijke verwachtingen “vanuit de samenleving, vanuit ouders én vanuit scholen” komen. De respondenten uit het traditioneel vernieuwingsonderwijs noemen maatschappelijke tendensen, media, onderzoek en ouders aanzienlijk minder vaak als (f)actoren.

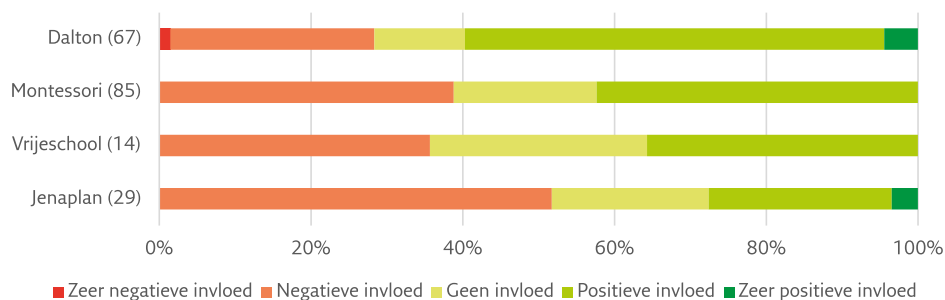
‘DE NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE KOMT VOLGENS 61% VAN DE RESPONDENTEN UIT HENZELF’

“DIT VIND IK EEN HELE TOFFE UITKOMST: WE LEGGEN ONS DE DRUK OOK ZELF OP! DAT IS PAS EEN SPIEGEL! IN DE PRAKTIJK HOOR IK DIT NIET VAAK, DE AANLEIDING WORDT MEESTAL ERGENS ANDERS GELEGD. ENKELE REFLECTIEVRAGEN HIERBIJ: HOE KOMT DAT? WAT ZOU JE WENSEN? WAT KAN JE ERAAN DOEN?” HANNEKE GERRITSEN-POSTEMA (DALTONOPLEIDER, SAXION)

INVLOED VAN DE NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE OP DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS 197 RESPONDENTEN⁵



INVLOED VAN DE NADRUK OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE OP DE UITVOERING VAN HET ONDERWIJSCONCEPT 198 RESPONDENTEN⁶



Het merendeel van de respondenten (54,3%) vindt dat de nadruk op effectiviteit/efficiëntie een positief of zeer positief effect heeft op de onderwijskwaliteit. Zo gaf een schoolleider van een Jenaplan basisschool aan: “Wij werken volgens stichting Leerkracht en zodoende is efficiënt en planmatig werken verweven in ons onderwijs en manier van denken. Dit heeft een positief effect op de ontwikkeling van ons onderwijs.” Een leraar van een Montessori basisschool zei ook: “Ik denk dat het heel goed is dat er meer efficiency in het onderwijs komt. Dat zie ik vooral in gezamenlijk lessen voorbereiden en die goed vastleggen, zodat ze niet steeds opnieuw bedacht hoeven te worden”. Toch zijn er ook respondenten (26,4%) die vinden dat de nadruk op effectiviteit/efficiëntie een negatieve invloed heeft op de onderwijskwaliteit.

Als het gaat om de invloed van die nadruk op effectiviteit/efficiëntie op de uitvoering van het onderwijsconcept, is de groep die dit als negatief ziet groter (37,4%). Het onderwijsconcept lijkt voor sommigen haaks te staan op die nadruk op effectiviteit/efficiëntie: “Wij hebben erg vanuit de vernieuwingsvereniging gewerkt, gelukkig.” stelde de directeur van een Montessori kindcentrum. Toch is 45,4% hier juist positief of zeer positief over. En wordt het antwoord ‘vernieuwingsvereniging’ ook door een klein deel van de respondenten gegeven als (f)actor waarvandaan de nadruk op effectiviteit/efficiëntie komt, vooral door mensen werkzaam op daltonscholen (8 van 60) en vrijescholen (2 van 12). Een schoolleider van een Dalton basisschool licht toe: “Effectiviteit is een daltonkernwaarde. We vinden het belangrijk dat kinderen leren hun tijd effectief te gebruiken. Vertragen kan heel effectief en helpend zijn. We willen dit dan ook niet als negatieve tegenhanger zien.”

GEVOLGEN VAN DE NADRUk OP EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE OP DE EIGEN SCHOOL⁷

Dit gaat verloren 81 respondenten		
Thema	%	Bijvoorbeeld
Tijd en ruimte	57	Tijd en ruimte voor leren, plannen, observeren, rust, vertraging, nieuwsgierigheid, en het leren van fouten
Vorming	41	De brede ontwikkeling, creativiteit, persoonsvorming en socialisatie
Kindgericht onderwijs	31	Het aansluiten bij de (ontwikkeling van de) leerling, autonomie van de leerling
Werkplezier van de leraar	28	Werkplezier, autonomie, ruimte voor ontwikkeling, vertrouwen
Werken vanuit visie	19	Werken vanuit het concept, ervaringsgericht, betekenisvol en onderzoekend leren
Welbevinden van leerlingen	14	Plezier, ontspanning, welbevinden en zelfvertrouwen

Dit wordt versterkt 115 respondenten		
Thema	%	Bijvoorbeeld
Doordacht keuzes maken	43	Focussen, het gesprek aangaan en inzichten uitwisselen, kritisch reflecteren
Onderwijs	39	Kindgericht, leskwaliteit, onderwijsaanbod, visiegericht
Opbrengstgericht werken	28	Doelgericht, resultaten, zicht op ontwikkeling
Efficiëntie	15	Korte overleggen en instructies, efficiënte lessen, roostering
Organisatie	13	Borging (met kwaliteitskaarten), structuur, inzet mensen en middelen (AI)
Team	11	Samenwerking in het team, kwaliteiten benutten, professionalisering

“Er wordt heel erg gesproken over (vanwege inspectie) ‘als het maar op papier staat’, als het maar voor iedereen ‘te vinden is’. Dit zorgt ervoor dat overleg met vaksecties en collega’s over zaken die je didactisch echt aan kunt pakken, bijna niet meer gebeuren.”

Leraar, middelbare daltonschool

“Wat je aandacht geeft, groeit. Door veel nadruk te leggen op opbrengsten bij rekenen, taalverzorging en lezen gaan we voorbij aan alle andere vaardigheden die kinderen mogen ontwikkelen en leren. Daarbij moet Burgerschap tegenwoordig meetbaar zijn, net als digitale geletterdheid e.d. Scholen lijken verantwoordelijk voor alle maatschappelijke problemen die er spelen. Dit lijkt tegenstrijdig. We dienen met zoveel bezig te zijn dat we druk ervaren op het rooster van ons onderwijs en minder tijd besteden aan bijvoorbeeld goed rekenonderwijs. Daarnaast zorgen de landelijke tegenvallende resultaten voor druk op het rekenonderwijs waardoor we minder tijd ervaren voor alle andere belangrijke zaken rondom mensvorming.”

Schoolleider, Montessori basisschool

“Het is van groot belang om voortdurend kritisch te reflecteren op je eigen onderwijs. Dit houdt in dat je voortdurend kijkt naar de manier waarop het onderwijs wordt vormgegeven, welke keuzes je maakt en in hoeverre deze keuzes daadwerkelijk bijdragen aan het behalen van de gewenste leerresultaten. Een belangrijke uitdaging ligt in het vinden van een goede balans tussen de onderwijsvisie en de verwachtingen die vanuit de organisatie, wetgeving of maatschappij worden gesteld. Dit vraagt om professionele afwegingen en het lef om bewuste keuzes te maken. Zolang deze keuzes goed onderbouwd en verantwoord kunnen worden, dragen zij bij aan kwalitatief en doordacht onderwijs.”

Schoolleider, Montessori basisschool

PRESTEREN VERSUS VERTRAGEN/WELZIJN

WAAROP LIGT DE NADRUK BIJ LEERLINGEN?

199 RESPONDENTEN

Druk van bovenaf vol rooster landelijke prestatienormen

“Onder druk van de inspectie zijn we steeds meer klassikale lessen gaan geven. Daardoor zitten we nu met een half klassikaal en een half Montessori concept. Met 3 jaargroepen bij elkaar (Montessori) is het tijdrovend om voor elke jaargroep een aparte les te geven en dat is daarmee het tegenovergestelde van de beoogde efficiëntie.” Leraar, Montessori basisschool

“We zouden graag meer nadruk leggen op vertragen en welzijn, het heeft een aanzienlijke rol in het Jenaplanonderwijs, maar zien daar momenteel geen ruimte voor, door de volle weken, de dingen die worden opgelegd, de bril waardoor gekeken wordt (door o.a. inspectie en bestuur). Ook de collega's voelen weinig ruimte voor vertragen en ervaren heel veel werkdruk.”
Schoolleider, Jenaplan basisschool

PRESTEREN 37%

**ALLEBEI
EVENVEEL
45%**

**VERTRAGEN/
WELZIJN 18%**

ONDERWIJSCONCEPT KINDGERICHT

“We stemmen onderwijs, tempo en interventies af op (de ontwikkelingsfase van) de leerling, met aandacht voor innerlijke rust, zingeving en welbevinden en kunnen. In het vrijeschoolonderwijs dienen prestaties de ontwikkeling van het kind, nooit andersom.”
Schoolleider, vrijeschool basisonderwijs

“... Het aanbod wordt afgestemd op het kind en op wat er op dat moment speelt in de groep of bij individuele leerlingen. Deze vrijheid stelt de leerkracht in staat om flexibel en doelgericht te handelen, passend binnen de uitgangspunten van het Montessorionderwijs.”
Schoolleider, Montessori basisschool

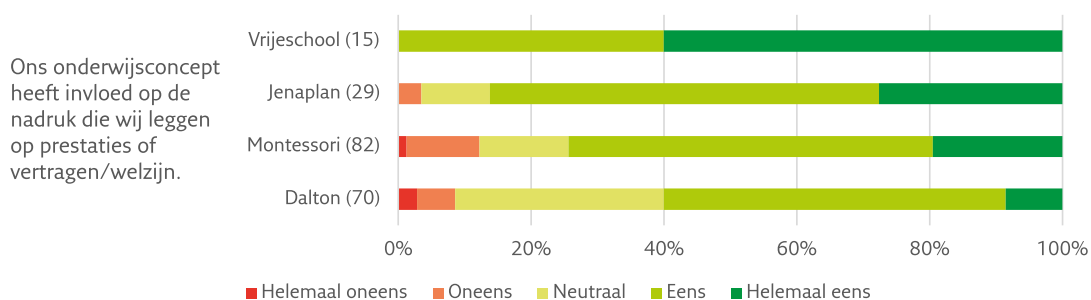
“Doordat daltononderwijs zich ook nadrukkelijk richt op persoonsontwikkeling en we als slogan hebben “leer in goede sfeer” is er veel gedachtewisseling over de balans tussen presteren en welzijn.”

Schoolleider, middelbare daltonschool

“Hoewel wij ernaar streven om het beste uit onze leerlingen te halen gaat dat niet boven alles. Wij geloven er in dat welzijn, goed in je vel zitten en vertrouwen in jezelf hebben absolute voorwaarden zijn om tot leren te komen. Soms durven we even te vertragen, zodat we later misschien weer wat ‘sneller’ kunnen.” Schoolleider, Montessori basisschool

INVLOED VAN HET ONDERWIJSCONCEPT

198 RESPONDENTEN⁹



MANIEREN WAAROP TIJD EN RUIMTE VOOR VERTRAGEN EN WELZIJN WORDT GECREËRD 197 RESPONDENTEN

Thema	%	Toelichting
Organisatie van tijd en ruimte	38	Door in de dag-, week-, en soms zelfs jaarplanning momenten te plannen voor rust, stilte en vertragen. Bijvoorbeeld door de pauzes, kringmomenten, het begin en einde van de dag, maar ook in de vorm van vertraagde weken.
Onderwijsaanbod	37	Door het onderwijsaanbod dat kenmerkend is voor het onderwijsconcept, bijvoorbeeld kunstzinnig onderwijs, kosmisch onderwijs en spel. Hiermee wordt tijd genomen voor zaken en voor ontspanning.
Rust en ruimte	35	Door expliciet tijd en ruimte te maken voor zaken die een balans creëren tussen inspanning en ontspanning, zoals rusttijd, tijd voor samenwerking en ruimte voor talentontwikkeling.
Pedagogische houding en visie	27	Door het onderwijsconcept waar in oorsprong al veel aandacht is voor het welzijn, de persoonsontwikkeling en het pedagogische klimaat.
Verbondenheid	26	Door onderlinge verbondenheid en oog voor de leerling.
Autonomie	24	Door de mogelijkheid die kinderen hebben om zelf hun leren te kunnen organiseren. Bijvoorbeeld door zelf te kunnen kiezen en te bepalen waar, wanneer en in welk tempo er wordt gewerkt.
Werkdruk	11	Door het faciliteren van bijvoorbeeld ontwikkelruimte en teammomenten.
Ondersteuningsbehoefte en passend onderwijs	9	Door het aansluiten van het onderwijs op de leerlingen, door te differentiëren en passende begeleiding te realiseren.
Kritisch op beoordelen	6	Door niet de nadruk te leggen op prestaties, geen of minder toetsen, cijfers en rapporten te geven.
Niet/weinig/?	8	Hier wordt nog onvoldoende (bewust) aan gewerkt.

“Welzijn betekent niet simpelweg vertragen of comfortabel blijven. Je voelt je niet goed omdat alles makkelijk is, maar omdat je competent wordt in het omgaan met uitdaging. In die zin is vertragen misschien ook niet het juiste woord. Binnen het Montessorionderwijs werken we in het natuurlijke tempo van het kind. Soms is dat rustig en bedachtzaam, maar minstens zo vaak is het razendsnel.”
Leraar, Montessori basisschool

“We blijven geloven in ons schooleigen concept en blijven waken voor de balans in denken, voelen en willen. En als er onbalans ontstaat doordat er toetsen bepalend zijn dan zorgen we ook weer voor tegenhang in de activiteiten.”
Schoolleider, vrijeschool basisonderwijs

“Dalton gaat niet alleen over wat kinderen leren, maar over wie ze worden. Beleid verandert, systemen komen en gaan, maar deze waarden zijn blijvend. Dalton is voor mij geen methode, maar een kompas voor goed onderwijs.”
Schoolleider, Dalton basisschool

PRAKTIJKVOORBEEDEN VAN VERTRAGEN EN WELZIJN

“Leerlingen leren naar hun eigen proces te kijken en naar wat ze zelf werkelijk nodig hebben. Wij onderwijzen ze hierin en geven ze de ruimte om hier zelf keuzes in te maken. Als een leerling ruimte of rust nodig heeft dan heeft de leerling de ruimte om dit zelf te organiseren. Door bijvoorbeeld pauze te nemen, een rustige plek op te zoeken of juist even met een andere leerling samen te gaan werken. Wij onderwijzen dit door leerlingen te observeren en aan de hand van de observaties reflectiegesprekken met ze te voeren. Hierdoor zien ze wat hun eigen wensen en rollen zijn. Daarnaast besteden we hier aandacht aan in groepslessen en doen we aan werkvormen die dit stimuleren als ‘de stilteles’ en ‘lijnlopen’.” Leraar, Montessori basisschool

“Kinderen mogen bij ons kiezen waar zij aan werken en hoe lang zij hiermee bezig zijn. Zij mogen werk zo vaak herhalen als zij zelf willen. Naast het taal- en rekenwerk zijn er mogelijkheden voor de kinderen om andere activiteiten te ondernemen: werken in de tuin, in de werkplaats of in een andere groep waar zij bijvoorbeeld jongere kinderen helpen. Dagelijks is er ruimte en tijd om rustig te lezen.” Leraar, Montessori kindcentrum

“In de projectweek bovenbouw heeft een collega heel stoer 4 dagen ‘lummelen’ aangeboden.” Leraar, middelbare montessorischool

“Stilstaan bij successen is essentieel. Dat doen wij met onze vieringen. Stilstaan bij en tijd nemen voor is in mijn optiek vertraging.” Schoolleider, Jenaplan kindcentrum

“Binnen het onderwijs kan meer effect worden bereikt door bewust te vertragen en rust in te bouwen. Dit vraagt om een goed inzicht in de leerlijnen en een duidelijk overzicht van de doelen die in een bepaalde periode aan bod moeten komen. Door vooraf vast te stellen welke doelen centraal staan, ontstaat er meer focus en samenhang in het onderwijsaanbod. Het werken vanuit afgebakende periodes ondersteunt dit proces. Hierdoor kunnen weloverwogen keuzes worden gemaakt in wat wel en niet wordt behandeld. Deze werkwijze draagt bij aan doelgericht onderwijs, waarin ruimte is voor verdieping en een rustig leerlimaat.” Schoolleider, Montessori basisschool

“Ontwikkelen van ‘moreel kompas’ met alle hulpmiddelen en materialen, ligt als inhoud en vorm net zo vast als andere domeinen. Bij het schrijven van verslagen heeft ‘welzijn’ de belangrijkste plaats. Focus op ‘meer Montessori’ en daarmee op observeren, mee- en tegenbewegen, En verder lukt het nog minder dan we zouden willen! Vertragen is ons jaarthema na een madhouse met inspectie, maar het lukt nog maar wisselend...” Schoolleider, Montessori basisschool

“We beginnen altijd met een spreuk (soort gebed) en eindigen de dag ook zo.

We staan stil bij ons eten, en we eten in stilte. Geen digiborden, maar prachtige bordtekeningen in allerlei kleuren wakkeren de wil van het kind aan. We vertellen veel verhalen en geven kunstzinnig onderwijs. Dat betekent niet alleen creatieve vakken, maar ook rekenen/taal/zaakvakken op kunstzinnige wijze vormgeven. ... En dus zingen we veel (bijvoorbeeld telliedjes) of we doen de tafels springend. We werken met het muzische om saamhorigheid te creëren, maar ook met het beeldende om tot rust te komen. ... En de truc is een balans te vinden tussen actief onderwijs en ademend onderwijs. Het hele menszijn aanspreken, niet alleen het intellect.” Leraar, vrijeschool basisonderwijs

“Er zijn dagelijks momenten voor rust, reflecteren, dankbaarheid, nadenken en stilte.”

Leraar, vrijeschool kindcentrum

“Wanneer we merken dat doelen niet behaald worden, vertragen we ons onderwijs en pakken we doelen terug. Zo hopen we dat ze de doelen wel behalen.” Leraar, Dalton basisschool

NOTEN

¹ De vragen over ‘Ik ben trots op...’, ‘Waar mijn aandacht direct naar uitgaat...’, ‘Teamscholingen’, ‘Gevolgen van de nadruk op effectiviteit/efficiëntie’ en ‘Manieren waarop tijd en ruimte voor vertragen en welzijn wordt gecreëerd’ waren open vragen die gecodeerd zijn om tot de percentages te komen van respondenten die een bepaald antwoord hebben gegeven.

² 14 respondenten, maar 221 functies in het cirkeldiagram, vanwege 7 leraren, schoolleiders, intern begeleiders (IB'ers) en/of kwaliteitscoördinatoren (KC'ers) met 2 functies. Overige functies (zoals bestuurder, ondersteuner of specialist) zijn alleen geteld als niet ook een andere functie was opgegeven.

³ 5 mensen hebben deze vragen niet ingevuld, dus er waren 199 respondenten. Daarvan hebben bij maatschappij 11 respondenten, bij onderwijsveld 10 respondenten en bij mijn school 9 respondenten ‘kan ik niet beoordelen’ aangegeven. Deze zijn niet meegenomen in de berekening van de percentages, wat het totaal op respectievelijk 198, 199 en 200 respondenten brengt.

⁴ Respondenten gaven gemiddeld 5,2 (sd = 2,0) (f)actoren op. Overig = Stichting Leerkracht, Leve het onderwijs, Krimp en financiën, Intern toezicht en Extern adviseur.

⁵ Freinet is in de grafiek buiten beschouwing gelaten in verband met het lage aantal respondenten (3).

⁶ Freinet is in de grafiek buiten beschouwing gelaten in verband met het lage aantal respondenten (3).

⁷ De vraag wat verloren gaat is enkel gesteld aan de respondenten die (zeer) negatieve invloed antwoorden op de vraag ‘Wat is de invloed van de nadruk op effectiviteit/efficiëntie op de kwaliteit van onderwijs op jouw school?’ of de vraag ‘Wat is de invloed van de nadruk op effectiviteit/efficiëntie op de wijze waarop jouw school het onderwijsconcept uitvoert?’. De vraag wat versterkt wordt is enkel gesteld als op een van deze vragen (zeer) positieve invloed werd geantwoord.

⁸ Presteren = ‘vooral op presteren’ (6%) en ‘een beetje meer op presteren’ (31%). Allebei evenveel = 45%. Vertragen/Welzijn = ‘een beetje meer op vertragen/welzijn’ (14%) en ‘vooral op welzijn’ (4%).

⁹ Freinet is in de grafiek buiten beschouwing gelaten in verband met het lage aantal respondenten (2).

Vernieuwers in de media

Ook in 2025 was er met regelmaat aandacht vanuit de media voor de traditionele vernieuwingscholen. Soms omdat de media ons vindt, soms omdat we actief de media opzoeken en ons laten horen. Het nieuws dit jaar ging onder meer over de vraag waarom er (in toenemende mate) gekozen wordt voor traditioneel vernieuwingson-

derwijs en over het nut en de impact van 'cijfers'. Tevens krijgen nieuwe initiatieven media-aandacht en worden nieuwe boeken en films besproken.

Hieronder een selectie van hoe het traditioneel vernieuwingsonderwijs afgelopen jaar in het nieuws verscheen.

KIEZEN VOOR HET TRADITIONEEL VERNIEUWINGSONDERWIJS

WAAROM DE VRIJESCHOOL ZO IN TREK IS

De laatste vijf jaar groeide het aantal vrijeschoolleerlingen in Nederland met 11,8 procent (middelbaar en voortgezet onderwijs). Dat kan volgens Martijn Meeter (onderwijswetenschapper van de Vrije Universiteit Amsterdam) onder andere worden verklaard door de Wet 'Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen', waardoor er meer variatie in het onderwijsaanbod kan worden gerealiseerd. Ouders kiezen vervolgens onder meer voor vrijeschoolonderwijs omdat zij vinden dat scholen vaak te veel op prestaties van hun leerlingen zitten.



Rob Martens geeft een andere reden: volgens hem kan vrijeschoolonderwijs, maar bijvoorbeeld ook agora-onderwijs leiden tot minder mentale klachten en tot meer intrinsieke motivatie. (Toegankelijk voor abonnees van AD)



Omdat het aantal vrije scholen stijgt, ging Bart van het Jeugdjournaal kijken bij Vrije School Michaël in Bussum.



'MONTESSORI IS OVERAL, WAAROM IS HET JUIST NU ZO POPULAIR?'

In de zomer van 2025 verschenen verschillende artikelen over de herwaardering van de montessorimethode. In een uitgebreid stuk van Ouders van

Nu wordt uitgelegd waarom de principes van Maria Montessori juist nu zo goed aansluiten bij de behoeften van moderne ouders en kinderen (zoals zelfstandigheid, samenwerken en probleemoplossend vermogen). Simone Davies: "In plaats van je kind altijd instructies te geven, leer je ze het zelf te doen. Want ze willen het zelf doen".



OUDERS, KIJK EENS VERDER DAN DIE WITTE BUBBELSCHOLEN

Hoogopgeleide ouders in en om Amsterdam die vooral kiezen voor bubbelscholen (categorale gymnasia, 'conceptscholen' met montessori- of daltononderwijs en vrijescholen) in plaats van de buurtschool, dat is de ervaring van de moeder die dit essay schrijft. Onderwijswetenschapper Louise Elffers schrijft dat het deze ouders niet zozeer gaat om het schoolconcept, maar om het omringen met mensen met een vergelijkbare achtergrond.



Lezer Lucie Engberts reageert: 'De Casa dei Bambini van Montessori was juist een school in de Romeinse sloppenwijken. En ook de Waldorfschule in Stuttgart waar Steiner leiding aan gaf, was een school waar kinderen van fabrieksarbeiders en directeuren bij elkaar in de klas zaten'. (Toegankelijk voor abonnees van Trouw)





'KANSEN WORDEN ALLEEN MAAR ONGELIJKER'

De sociaaleconomische status van ouders heeft grote invloed op de middelbareschoolkeuze van kinderen, concludeert promovendus Dieuwke Zwier. De profilering van de school - bijvoorbeeld als technasium, montessori of vrijeschool - is van invloed op welke leerlingen die school aantrekt. (Toegankelijk voor abonnees van Het Parool)



VAN CHAOS TOT ARTISTIEKE OUDERS: 8 (ON)ZINNIGE STELLINGEN OVER METHODESCHOLEN

Knack Magazine bespreekt acht stellingen over methodescholen (in Vlaanderen worden bijvoorbeeld de Freinet- en daltonscholen zo genoemd). Van 'Leerlingen leren er minder dan in een gewone school' tot 'Methodescholen zijn niet zo competitief'.



VERTRAGEN IN TIJDEN VAN EFFECTIVITEIT EN EFFICIËNTIE

EERSTE SCHOLEN STOPPEN (DEELS) MET BEKRITISEERDE DOORSTROOMTOETS: 'IN HET BELANG VAN DE LEERLINGEN'

Zeker vier basisscholen vertelden De Volkskrant dat ze leerlingen in groep 8 de wettelijke verplichte doorstroomtoets alleen zouden laten maken als hun ouders dat echt willen. Dalton Basisschool De Molenwiek in Haarlem is één van deze scholen. Dertig andere scholen overwogen dit voorbeeld te volgen. (Toegankelijk voor abonnees van De Volkskrant)



NOVALIS IN EINDHOVEN 'ZEER ZWAK'

Volgens rector Tramontina past de meetlat die de inspectie hanteert niet goed bij een vrijeschool als het Novalis College. "De inspectie gaat echt uit van het cognitieve, vooral cijfers. Wij kijken naar de volledige, brede ontwikkeling van een leerling."



"WE VRAGEN ONS TE WEINIG AF WAT CIJFERS OP SCHOOL DOEN MET EEN KIND"

Gezinswetenschapper Philippe Noens vertelt in Libelle hoe hij aankijkt tegen het geven van cijfers. Op de vraag of er alternatieven zijn voor cijfers, geeft hij het voorbeeld van een Freinetschool, waar ze een uitvoerig verslag schrijven over het kind. Een persoonlijk rapport dat meer inzicht geeft in het leerproces van een kind dan cijfers, maar waar toch ook nadelen aan zitten.



HERVORMING VAN TOETSMETHODEN IN HET ONDERWIJS

In het radioprogramma Spraakmakers (Radio 1) wordt gesproken over efficiënt leren voor toetsen. Hoogleraar Hedderik van Rijn vertelt over een nieuwe leermethode met gespreid leren. Dit programma past zich aan op wat de leerling al weet, onder andere op basis van diens reactiesnelheid. Daarbij wordt de traditionele toets vervangen door onverwachte toetsen in het programma. Leerlingen van het Metis Montessori Lyceum en Marijn van der Meer, aardrijkskundedocent, vertellen over deze methode.



CIJFERS DIE OP ELK MOMENT VAN DE DAG BINNENKOMEN, MEEGLURENDE OUDERS: LEERLINGEN ÉN SCHOLEN ZIJN KLAAR MET MAGISTER

De Volkskrant schrijft dat leerlingvolgsysteem Magister is verworpen tot een bron van stress en steeds meer scholen hun gebruik van Magister aanpassen. Jordan Montessori Lyceum in Zeist is hier al langer mee bezig en kreeg hiervoor zelfs internationaal media-aandacht. Docent economie Stijn Uittenbogaard onderzocht de prestatiedruk bij leerlingen als ouders meekeken in Magister. In het experiment dat volgde op de school kregen ouders geen toegang meer tot de cijfers in Magister. (Toegankelijk voor abonnees van De Volkskrant)



ALS DE OUDER ZELF VERSLAAFD IS

NRC bericht over het initiatief 'Smartphonevrij Opgroeien'. Een grassrootsbeweging van ouders die wereldwijd in opmars is. In Nederland begon deze beweging bij ouders van daltonschool De Spaarndammerhout in Amsterdam. Het NRC schrijft dat landelijk vijfhonderd scholen en 6100 ouders zich aan de beweging verbonden hebben.



MOBIELTJES IN DE BAN OP DEZE SCHOLEN, OOK IN DE PAUZE: 'WAT MOET IK NU GAAN DOEN?'

De Mezzo scholen worden telefoonvrije scholen schrijft De Gelderlander. De directeur van Metameer Jenaplan in Boxmeer vertelt dat leerlingen hun mobieltje dan ook niet meer in pauzes mogen gebruiken. De scholen willen het leren nog meer stimuleren en zorgen voor meer sociale interactie. (Toegankelijk voor abonnees van De Gelderlander)



Ook het Metis Montessori Lyceum weert mobieltjes tijdens de pauze:



'KINDEREN MET LEF OPLEIDEN'

Na gesprekken met leerlingen, ouders en docenten over wat zij belangrijk vinden in het onderwijs, zag Tabor College Oscar Romero in Hoorn dat hun kernwaarden naadloos aansluiten op het daltononderwijs. De school verandert zodoende van onderwijsvorm en wordt een daltonschool. (Toegankelijk voor abonnees van het Noordhollands Dagblad)



VRIJHEID VAN ONDERWIJS

WAT BESCHERMEN WE MET GRONDWETSARTIKEL 23? DE VRIJHEID OM JE KINDEREN AF TE SCHERMEN VAN ALLES WAT ONBEKEND, ENG OF ANDERS IS?

Docent Jorick Mijns pleit in deze column in de Volkskrant voor het afschaffen van de vrijheid van onderwijs. Hij is voor enkel openbare scholen, maar benadrukt dat er nog wel ruimte moet zijn voor verschillende pedagogische visies zoals Montessori, Dalton of Jenaplan. (Toegankelijk voor abonnees van De Volkskrant)



STEINERSCHOLEN LANCIEREN EERSTE GROTE AANVAL OP ONDERWIJSBELEID DEMIR

"Wij komen op voor onze onderwijsvisie en ons grondwettelijk recht". In de nieuwe minimumdoelen ligt een grote focus op kennis, die ook volgens de federatie van steinerscholen in België heel belangrijk is. Maar er zijn nu ook vastgelegde verwachtingen en extra tussendoelen. En die selectieprincipes, die bepalen wat er wanneer aan bod komt en hoe het leertraject moet verlopen, zijn wél een probleem.



GROF GELD BETALEN ZE, DE OUDERS IN DE VS, JAPAN, AUSTRALIË EN CHINA VOOR HET DALTONONDERWIJS. HIER IS DAT ONDERWIJS GRATIS

Het daltononderwijs in Nederland is een eeuw oud. René Berends vertelt over Parkhurst en de ontstaansgeschiedenis van daltononderwijs. Rector Patricia Bleeker van het Stedelijk Dalton College Alkmaar legt uit hoe het daltononderwijs er in de praktijk uitziet. (Toegankelijk voor abonnees van Noordhollands Dagblad)



VERANDERINGEN IN HET TRADITIONEEL VERNIEUWINGSONDERWIJS

UTRECHTSE SCHOOL AAN DE SINGEL INTRODUCEERT VERNIEUWEND MONTESSORIONDERWIJS

Sinds afgelopen september is het nieuwe Montessorionderwijs van de School aan de Singel in Utrecht van kracht voor de nieuwe leerjaar 1 leerlingen. In dit concept wordt montessorionderwijs gecombineerd met de stad als leeromgeving.



FEESTELIJKE ONTHULLING:

DALTONONDERWIJS OP OBS BIJVANCK

Omdat hun onderwijs past bij de kernwaarden van Dalton en om zich te onderscheiden van andere scholen is OBS Bijvanck in Blaricum een daltonschool geworden. (Toegankelijk voor abonnees van het Noordhollands Dagblad)



VERUS EN VBS FUSEREN TOT GROOTSTE ONDERWIJSVERENIGING. 'VERANDERT NIETS AAN ONZE CHRISTELIJKE IDENTITEIT'

De vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs Verus wordt per 1 januari de grootste scholenkoepel van Nederland, door een fusie met de Vereniging van Algemeen Bijzondere Scholen (VBS). De aanleiding voor de fusie is de daling van het ledental van de VBS. Aan de christelijke identiteit van Verus verandert niets met de fusie, benadrukt woordvoerder Van Oosten. (Toegankelijk voor leden van de nieuwsbrief van Nederlands Dagblad)



DEZE BASISCHOOL IN DEVENTER GEBRUIKT BUITENWERELD ALS KLASLOKAAL: 'KINDEREN WORDEN CREATIEVER'

Basischool De Kleine Planeet is in het nieuws vanwege hun speciale buitenlesdagen. Alle groepen hebben sinds een paar jaar buitenlesdagen. In het bos, maar ook bijvoorbeeld een les over de vele struikelstenen in de stad. (Toegankelijk voor abonnees van De Stentor)



SCHOLIERENTEAM UIT HOOFDDORP WINT NEDERLANDS KAMPIOENSCHAP DEBATTEREN

Het Haarlemmermeer Lyceum Dalton is Nederlands kampioen debatteren geworden. Aan het toernooi 'Op weg naar Het Lagerhuis' deden zo'n 200 scholen mee. Op het Haarlemmermeer Lyceum Dalton is retorica, de kunst van het spreken, een succesvol en zeer populair bijvak dat leerlingen niet alleen onder schooltijd, maar ook op hun vrije middagen volgen. (Toegankelijk voor abonnees van het Haarlems Dagblad)



DE TOT 14-KLAS LIJKT DE IDEALE OPLOSSING VOOR LEERLINGEN IN SPECIAAL ONDERWIJS

Het Montessori College in Arnhem heeft een nieuwe 'Tot 14-klas'. Kinderen die in het speciaal basisonderwijs zaten krijgen in deze klas ondersteuning om de stap van het speciaal naar het reguliere onderwijs te zetten.



LEERLINGEN VAN NIJMEEGSE SCHOOL ORGANISEREN EIGEN SPONSORLOOP

Leerlingen van een groep 8 van Jenaplanschool De Sterredans in Nijmegen besloten zélf een sponsorloop voor KiKa te organiseren. En dat pakten ze meteen groots aan. Ze regelden woordvoerders, 'aanmoedigers' en zelfs een schoolband. Elke leerling uit groep 7/8 nam een eigen rol op zich in de organisatie. (Toegankelijk voor abonnees van De Gelderlander)



LEERPARK VRIJESCHOOL SUCCES: 'KANS OM VAN JE FOUTEN TE MOGEN LEREN'

Het leerpark bij de Vrijeschool Parkstad - waar leerlingen uit de bovenbouw zelfstandig en met elkaar leren en dankzij gecombineerde vakken wijzer worden - blijkt een succes. Zes jaar na de invoering van deze methode laat een evaluatie klinkende slagingspercentages zien. (Toegankelijk voor abonnees van De Limburger)



EXPLOSIEVE STIJGING IN JONGEREN DIE HULP ZOEKEN OM TE STOPPEN MET VAPEN

'WeQuit', een zorgorganisatie, concludeert dat het aantal jongeren dat hulp zoekt om te stoppen met vapen explosief stijgt. EénVandaag spreekt Eelke van Dijken, rector bij de Vrije School in Den Haag, over de maatregelen die zijn school neemt tegen vapen. Later was deze school weer in het nieuws, toen docenten bij nader inzien niets voelden voor de rol van strenge politieagent, met name bij kwetsbare leerlingen.

EénVandaag:



AD:



NIEUW TE ZIEN/LEZEN

LEUVENSE REGISSEUR JOHAN VAN SCHAE-REN MAAKT DOCUFILM OVER EERSTE FREINETSCHOOL IN VLAANDEREN: “GROEPJE IDEALISTEN STAMPTE IN 1975 ‘DE APPEL-TUIN’ UIT DE GROND”

De docufilm *Een Andere School* gaat over de eerste Freinetschool in Vlaanderen, waar nu 105 Freinetscholen zijn. De film gaat ook over het leven en werk van Célestin Freinet. Van Schaeren, regisseur en oud-leerling van de eerste Freinetschool in Vlaanderen vertelt dat deze film ook nauw aansluit bij actuele discussies over onderwijs, bijvoorbeeld over prestatiedruk. (Toegankelijk voor abonnees van HLN)

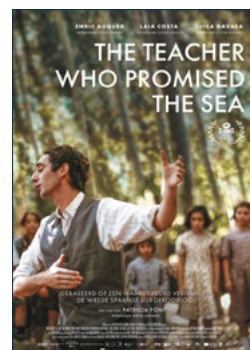


DE DOOD VAN EEN INSPIRERENDE LERAAR IN EEN TERUGBLIK OP DE SPAANSE BURGEROORLOG

In deze recensie in de Volkskrant wordt het historisch drama *The teacher who promised the sea* beschreven als “een film die ontroert zonder de diepte in te gaan”. De film gaat over de Burgeroorlog en dictatuur in Spanje en over Ariadna die op zoek gaat naar het lichaam van haar overgrootvader.

En over de leraar Antoni Benaiges (die echt heeft geleefd). Deze leraar geeft les volgens de Freinet principes.

(Toegankelijk voor abonnees van NRC) Deze film is te huur bij Pathé Thuis en Picl.



ONLINE MEEKIJKEN IN DE PRAKTIJK – TAKE-OVER SOCIALMEDIA-ACCOUNT

De *Jena-week* op het Instagram-account van Jenaplan Nederland is een terugkerende take-over waarin een stamgroepleider een week lang het dagelijks jena-planleven laat zien. Volgers krijgen zo een unieke inkijk in het werk, de ritmes en de leefgemeenschap van een stamgroep, van kringmomenten tot samen werken en vieren. Deze serie laat zien hoe jenaplanonderwijs eruitziet in de praktijk en hoe kinderen en begeleiders samen leren en groeien. Zo versterkt de Jena-week de verbinding tussen school, ouders en de bredere jenaplancommunity. In de hoogtepunten op Instagram kun je alle vorige take-overs terugvinden.



PORTRET VAN GEWELDLOOS VERZET

De Volkskrant interviewt Marjolein Busstra, maker van de documentaire *House of Hope*. Deze gaat over een vrijeschool op de Westelijke Jordaanoever.



In het najaar van 2026 is de documentaire beschikbaar op de NPO.



PAULIEN BOM OVER ANTROPOSOFISCHE JEUGD: ‘PLEZIER WAS ER NIET’

In deze podcast vertelt Paulien Bom (70) over haar boek *De Stalenburg*, waarin ze terugblikt op haar antroposofische opvoeding. Als kind ging ze naar een vrijeschool. Ze beschrijft hoe complex antroposofie is.



LATIJNSE GRAMMATICA IN KLOOSTERS, ‘HOLLEN VAN VERDERF’ EN RODE ONDERWIJZERS: 750 JAAR ONDERWIJS IN AMSTERDAM

In het boek *Opgelet!* worden een aantal blinde vlekken in de Amsterdamse onderwijsgeschiedenis ingekleurd. Hélène Leenders onderzocht waarom de denkbeelden van Montessori al vroeg aansloegen in Nederland. (Toegankelijk voor abonnees van Het Parool)





Inkijkjes in praktijkontwikkeling

De dagelijkse praktijk van het traditioneel vernieuwingsonderwijs staat bol van prachtige voorbeelden waarmee onder andere leerkrachten en schoolleiders het onderwijsconcept van hun school tot uiting brengen. Die mooie uitwerkingen kunnen betekenisvol zijn voor andere professionals. Bijvoorbeeld doordat ze aantonen 'hoe' je in de praktijk werk kunt maken van 'vaste gewoontes' (vrijeschool), kunt werken aan 'mentaal welbevinden' (dalton) of taalonderwijs geïntegreerd kunt aanbieden (Freinet). In deze rubriek zo'n inkijkje in praktijkontwikkeling. Een ware 'praktijkparel' die je inspireert voor het eigen onderwijs op een vernieuwingsschool.

‘Het is geslaagd, als het straks in de kast ligt’

Kenmerkend aan het freinetonderwijs is natuurlijk dat het onderwijs vertrekt vanuit de ervaringen en belevingen van de kinderen. Heleen: “Wanneer je hen serieus neemt, en hun wereld serieus neemt, kom je in onderwijs waar lesmethodes leidend zijn al snel in de knel.” Toch wordt op veel Freinetscholen ook gewerkt met een taalmethode. En dan “hink je op twee benen: de taalmethode enerzijds, én de vrije tekst anderzijds.” vertelt Joke.

Het Taalrouteboek geeft leraren houvast en vertrouwen. Het functioneert als een ‘back-up’. Waardoor het makkelijker lukt de methode los te laten, doelen te plannen door het hele jaar heen en deze te koppelen aan de eigen thema’s. Joke: *“Het helpt om te doen wat we graag willen doen, en dat is de Freinettechniek goed neerzetten.”*

BEHOEFTE AAN HOUVAST: HOE WERKEN WE - ALS FREINETSCHOOL - AAN TAAL?

De vrije tekst is één van de kerntechnieken uit de Freinetpedagogiek: kinderen schrijven teksten over hun eigen ervaringen, gedachten en gevoelens. Om het schrijven van vrije teksten op Freinet basisschool Calluna te versterken, wilde Joke werk maken van de taaldrukwerkplaats. Zo werkten de twee oud-collega’s Heleen en Joke opnieuw samen. Heleen leerde de kinderen uit groep 6 druktechnieken, zodat zij deze weer over zouden kunnen dragen op de andere leerlingen. Maar het niveau van de gebruikte, zelfgeschreven teksten kon beter. En al snel hield Heleen in alle klassen tekstbesprekingen. Dat gaf leraren bevestiging, maar leidde ook tot discussie: hoe werken we hier op school aan taal? Calluna was in de jaren daarvoor flink gegroeid. Vooral dankzij de nieuwe collega’s werd duidelijk dat er behoefte was aan handvatten, houvast en vooral een antwoord op ‘hoe?!’. Hoe geef je taalonderwijs vorm met behulp van zelfgeschreven teksten?

AUTONOMIE

Zo ontstond het Taalrouteboek. Een taalbeleidsplan waarmee de werkwijze van Calluna op papier

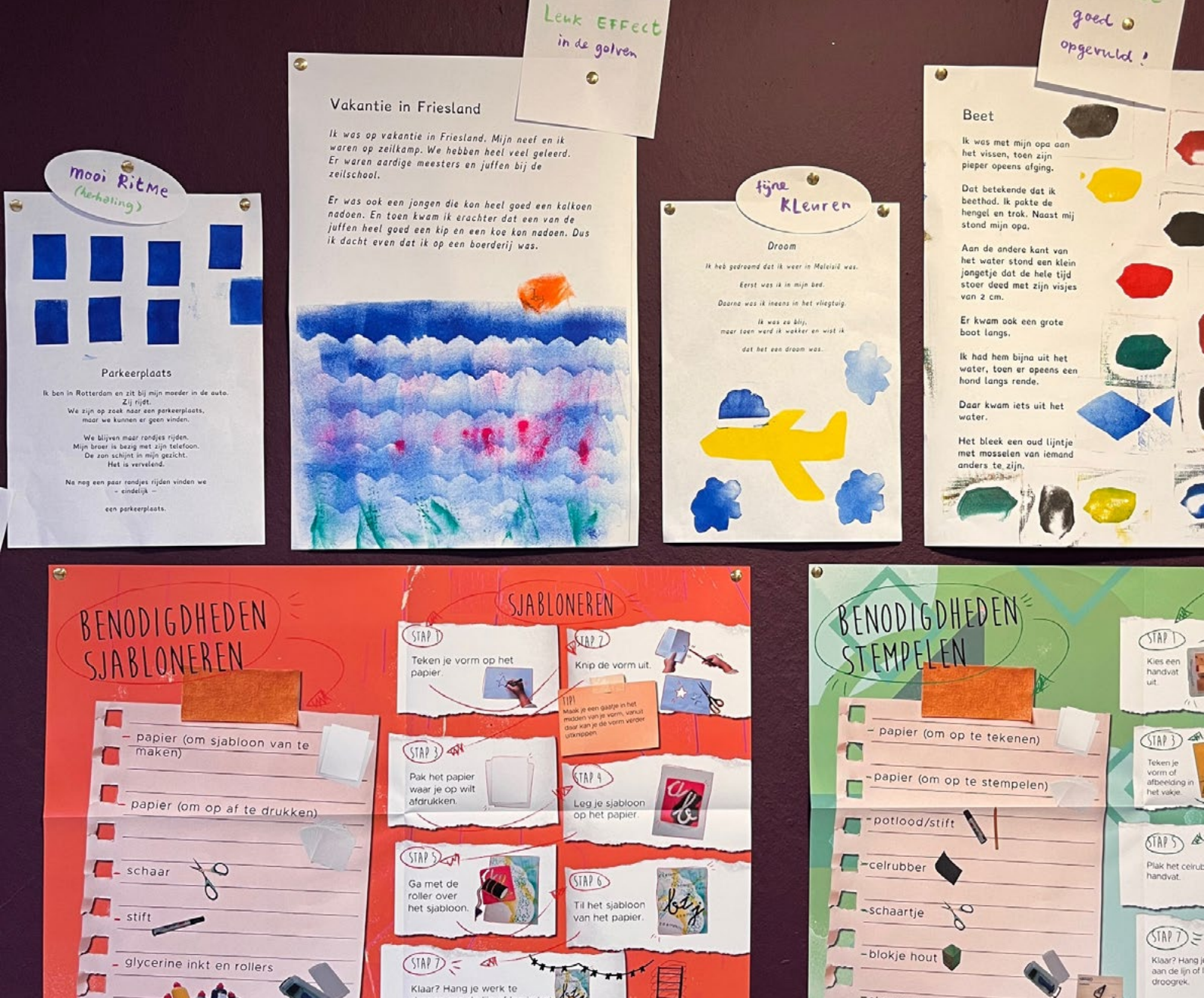
kwam te staan, gedragen wordt door het team en gemakkelijker overdraagbaar is op nieuwe collega’s. *“Werken met het Taalrouteboek gaat over autonomie. Zoals we landelijk steeds meer los willen komen van ‘de grootmachten’, proberen we op Calluna los te komen van methodes. Hiermee lukt dat.”* zegt Heleen. En neem je jezelf als leerkracht serieus? Dan maakt deze werkwijze je daarom ook blij.

TEKSTENCYCLUS

In het Taalrouteboek wordt gewerkt aan taalonderwijs met behulp van de ‘tekstencyclus’, waarbij aangesloten wordt op de structuur van ‘VierKeer-Wijzer’. In de tekstencyclus staat het schrijven van teksten centraal. Daar wordt de cyclus mee gestart. Daarnaast worden feedbackrondes gehouden, tekstbesprekingen gedaan en wordt een gekozen tekst gepubliceerd. Vervolgens krijgen de leerlingen ‘taalwerk’: opdrachten die gaan over de taalontdekkingen die zijn gedaan in de tekstbesprekingen.

BOVEN JEZELF UIT STIJGEN

Met het praten over het taalbeleid kwam er in het team veel los. Wat doe je bijvoorbeeld met spelfouten in de vrije teksten van leerlingen. De afspraak ‘alles zonder spelfouten’ bleek nog niet duidelijk en door het hele team gedragen. Sommige leraren vonden een spelfout in het eindproduct bijvoorbeeld iets charmants hebben. Terwijl je dan volgens Heleen kansen laat liggen: *“Dat klad moet al feedback krijgen, je moet alles wat aanleiding geeft tot leren aangrijpen.”* Dat resulteert erin dat leerlingen in groep 3 soms al werken aan doelen die ‘volgens



de planning van een methode' pas aan bod komen in groep 7. "Ze zetten bijvoorbeeld de tekst om naar de verleden tijd. Als dat leeft, dan moet je dat doen!". Onder andere in groep 4 gaat het met de taalscores nu als een speer. Joke: "Daar gebeurt iets waardoor de kinderen boven zichzelf uit stijgen.". De leerkracht van de groep stelt dat álles te maken heeft met het taalaanbod. Dat geïntegreerde taalaanbod heeft met het Taalrouteboek een flinke upgrade gehad. De nieuwe kerndoelen stimuleren dat, door de focus op een geïntegreerd taalaanbod. Dat is iets wat de huidige methodes meestal niet bieden, doordat ze taal hebben opgedeeld in 'losse onderdelen'.

EEN SCHOOLSPECIFIEK EN 'LEVEND' DOCUMENT

De bestaande Taalrouteboeken (twee stuks) zijn zeer schoolspecifiek en 'leven'. Ze worden gedragen door het gehele team. Om de werkwijze te

doorleven, gaan er vele gesprekken aan vooraf. Dat kost tijd. Op Calluna zeker twee jaar. Maar 'de tijd nemen' zorgt er wel voor dat je de dingen goed kunt doen en passend bij jouw onderwijs. Zowel het team van Calluna als van Uniek (de school waar Joke ook directeur was) ontwikkelden uiteindelijk ieder een geheel eigen document. Het samen hier aan werken had - naast de verbeterde taalopbrengsten - nog een ander, belangrijk effect. Joke: "Van ik, naar jij, naar wij. We dragen het nu samen en hebben een gedeeld normatief kader. Dat is misschien wel de grootste winst.". <<

Heleen van den Broek (onder andere opleider van Freinetwerkers) en Joke Broekema (schoolleider in Ede)



Een zwijgende jenaplan- kring. 28 kinderen. Elkaar niet aankijkend. Wat ga ik doen?

“Elk ingrijpen met woorden is voor meer dan 90% verkeerd”, schreef jenaplانgrondlegger Peter Petersen. Klinkt streng, zegt stamgroepleider Hilde Paulsen, maar wie in de praktijk kijkt, voelt hoe raak het is. Hoe vaak niet vullen we in, verbeteren we, sturen we bij – met de beste bedoelingen, maar net op het verkeerde moment? Petersen pleit voor vertrouwen in het proces, ook als dat rommelig of traag lijkt. Precies dat ervaart Hilde, als haar altijd zo levendige kring vandaag helemaal stil blijft.

STILTE...

Niemand zegt of doet wat. Zo stil zijn ze nooit. Meestal wordt er volop gesproken, gediscussieerd of verteld. Vandaag niet. Ik kijk de kring rond. Ze zitten onderuitgezakt, armen over elkaar. Ze zijn er, maar ook niet. Van verbinding is geen sprake; er zitten 28 individuen naast elkaar in plaats van met elkaar. Je kunt een speld horen vallen. Ze staren naar het midden van de kring alsof daar de bron van hun zwijzaamheid ligt.

Ik overweeg mijn opties. Wat zal ik doen? Het woord nemen? Lijmen, smeken, pleasen, pleiten? Of houd ik mijn mond? Neem ik gewoon deel aan de stilte? Wie weet wat dat oplevert? Ik besluit tot het laatste, omdat alles wat ik zou willen zeggen eigenlijk niet gezegd hoeft te worden. Dat weten ze namelijk al.

Petersens uitspraak lijkt streng, bijna overdreven misschien, maar wie in de praktijk kijkt, voelt me-

teen hoe raak hij is. Want hoe vaak niet onderbreken we een kind in wat het aan het doen is? Hoe vaak niet vullen we in, verbeteren we, sturen we bij – met de beste bedoelingen, ongetwijfeld, maar net op het verkeerde moment?

HET DURVEN VERDRAGEN VAN NIET-WETEN

We zijn als opvoeders en stamgroepleiders vaak geneigd om snel in te grijpen. Om uit te leggen, te corrigeren, de boel te duiden of gedoe voor te zijn. Maar in die haast en goedbedoelde sturing ontnemen we het kind soms iets waardevols: het zelf denken, het zelf voelen, het zelf proberen. Petersen pleit voor terughoudendheid. Voor vertrouwen in het proces, ook als dat rommelig of traag lijkt. Voor het durven verdragen van het niet-weten, de stilte, het zoeken. Niet elk moment hoeft gevuld te worden met woorden. Soms is onze grootste bijdrage... het even laten.

Ik voel dat er enkele kinderen naar mij kijken. Hun blik is vragend: 'Wat gaat zij doen?' Het is ongemakkelijk, deze stilte, dat voelen zij ook. Ze willen dat we weer verder kunnen met de dag. Ik weet dat als we dit nu niet met elkaar oplossen, het tussen ons in blijft staan en het samen leren, leven en werken zal beïnvloeden.

Ik dwaal weer af naar een stukje uit Petersens kleine boekje: hij was ook helder over de pedagogische situatie. Die hoeft niet altijd 'soepel' te verlopen. Momenten waarin het schuurt, wringt of botst zijn vaak momenten van groei. Het kind wordt uitgedaagd, aangesproken op autonomie en verantwoordelijkheid. En ook de volwassene wordt daarin gevormd: door geduld, zelfreflectie, of juist het durven begrenzen.

EEN VINGER IN DE LUCHT

Dat geduld... daar ben ik niet zo goed in. Dus ook ik ben nu aan het leren. Met een interventie, een 'druk op de knop', zou ik deze situatie kunnen verhelpen. Ik doe het niet. Nog niet althans. Iemand schraapt zijn keel en alle hoofden kijken direct op. Gaat er nu iemand wat zeggen? Wie helpt ze uit deze ellende? Het blijkt een kuchje, geen aanleiding tot een zin. Er volgen meerdere kuchjes en daarna is het weer stil. De klok tikt vrolijk verder. Over twee minuten gaat de bel voor de pauze. Zullen ze dan opstaan en naar buiten gaan? Blijven ze zitten, wachtend op een teken van mij?

Dan gaat ineens een vinger van een achtstejaars omhoog. Normaalgesproken gebruiken we geen

vingers in onze stamgroep, maar op de één of andere manier lijkt het nu wel op z'n plaats. Blijkbaar moet ik aangeven dat hij iets kan zeggen, dus ik knik. "Het is bijna pauze." Ik knik nog een keer. "Dus... kunnen we straks naar buiten?", vraagt hij. De groep kijkt weer naar mij. "Wat vind jij?", vraag ik. De hoofden bewegen weer zijn kant op.

Hij aarzelt, zoekt met zijn ogen hulp bij de anderen. Niemand zegt iets. De stilte wordt zwaarder. Het voelt alsof we precies daar zijn waar we moeten zijn. In het midden van het ongemak. In de schuring. "Ik weet het niet", zegt hij uiteindelijk. "Misschien moeten we nog iets zeggen tegen elkaar. Of zo."

ZE ZIJN HET ZELF AAN HET DOEN, SAMEN

En dan gebeurt het. Iemand aan de overkant van de kring haalt haar schouders op. "Ik vond het gewoon stom daarnet. Dat niemand luisterde en iedereen gewoon door de viering heen praatte." Ze kijkt naar de grond. Maar haar woorden hangen nog in de kring. Ze vervolgt: "En dan daarna doen alsof het maar een klein groepje was, maar iedereen praatte en toen werd iedereen boos. En nu zitten we hier..."

Langzaam komt er beweging. Geen grote woorden, geen opgeheven vingertjes. Maar brokjes eerlijkheid. Voorzichtig uitgesproken. Zonder script. Zonder actieve tussenkomst van mij. Ik zit erbij en kijk. Ik hoef niks te doen, niks samen te vatten, niks recht te trekken. Ze zijn het zelf aan het doen. Samen. En dat is precies de bedoeling. Als de bel gaat, blijft het even stil. Niemand beweegt. Dan staan ze op. Iemand zegt: "Zullen we straks na de pauze nog even verder praten?" De rest knikt. En dan gaan ze. Naar buiten. Naar de pauze. Naar frisse lucht.

Ik blijf nog even zitten. In de leegte van de kring, die ineens toch heel vol aanvoelt. Denk aan Petersen en zijn stellige uitspraak over die 90 procent. Ik glimlach. Soms, misschien wel meestal, is zwijgen het beste wat je kunt doen. <<

Hilde Paulsen (jenaplanopleider,
voorheen stamgroepleider)

Fotografie: Geert Bors



Geluk als fundament voor leren in het daltononderwijs

Op onze school geloven we dat een kind pas écht kan leren wanneer het zich veilig, gezien en gelukkig voelt. Kwalificatie, socialisatie en subjectificatie horen onlosmakelijk bij elkaar: leren gaat niet alleen over kennis en vaardigheden, maar ook over jezelf leren kennen, veerkracht ontwikkelen en met plezier naar school gaan.

Vanuit die overtuiging zijn we in 2023 gestart met het ontwikkelthema *mentaal welbevinden*. Niet als tijdelijk project, maar als fundament onder ons onderwijs. Want een kind dat zich veilig voelt en gezien weet, kan zijn aandacht richten op leren. Dat lijkt misschien een vertraging, maar in de praktijk blijkt het juist een investering in duurzame effectiviteit.

BEGIN BIJ HET TEAM

De eerste stap zetten we bij onszelf. Leerkrachten volgden scholing over de werking van het brein, mindfulness, ademhaling en veerkracht. Daarnaast werkten zij met werkdruk- en dankbaarheidsdagboeken en reflecteerden op hun eigen welzijn. Dit had direct effect: meer bewustzijn, meer rust en meer werkplezier.

Deze fase maakte één ding duidelijk: soms moet je vertragen om vooruit te komen. Wanneer leerkrachten rust en overzicht ervaren, durven kinderen eerder fouten te maken, werken zij beter samen en komen zij sneller tot leren. Welzijn van het team werkt rechtstreeks door in de klas.

EEN STRUCTURELE LEERLIJN MENTAAL WELBEVINDEN

Vanuit deze basis ontwikkelden we een doorlopende leerlijn mentaal welbevinden, net zo vanzelfsprekend als rekenen of taal. In zes domeinen: lichamelijk, mentaal, gedragsmatig, emotioneel, fysiologisch en sociaal - leren kinderen onder andere: emoties herkennen en reguleren, positief denken en veerkracht ontwikkelen, dankbaarheid en zelfcompassie oefenen, doelen stellen en

kwaliteiten inzetten, en gezonde keuzes maken en stress reguleren. Dagelijks is hier in iedere klas aandacht voor. Welbevinden is daarmee geen los lesmoment, maar een zichtbaar en bespreekbaar onderdeel van onze schoolcultuur. Kinderen leren woorden geven aan wat ze voelen en ontdekken wat zij nodig hebben om tot leren te komen.



EFFECTIVITEIT IN DE PRAKTIJK

De opbrengsten zijn duidelijk merkbaar. Kinderen zijn meer gefocust en ervaren sneller rust om te leren. Ze weten beter wat ze nodig hebben, durven uitdagingen aan te gaan en nemen meer verantwoordelijkheid voor hun leerproces. Leerkrachten hebben inzicht in tools die ze kunnen inzetten, meer samenwerking en een prettige werksfeer.

We zien dat investeren in welzijn het leren niet vertraagt, maar verdiept. Wanneer een kind mentaal en emotioneel beschikbaar is, gaat het leren niet alleen sneller, maar ook betekenisvoller. Vaardigheden als zelfreflectie, doorzettingsvermogen en samenwerken komen kinderen ook buiten de schooldag van pas.

Door deze aanpak te verbinden aan de dal-tonkernwaarden en te werken met de Leerkracht-methodiek, blijft het proces planmatig en doelgericht. We stellen samen doelen, evalueren structureel en sturen bij waar nodig.

VANUIT DE LEERKUIL DURVEN KLIMMEN

In de praktijk zien we bijvoorbeeld een kind dat voorheen vastliep bij moeilijke leerstof, nu met behulp van inzicht in de leerkuil doorzet en verder durft te gaan. Een ander kind dat samenwerken lastig vond, gebruikt bewust complimenten om contact te verbeteren.

Ook leerkrachten nemen regelmatig de tijd om met de groep te reflecteren op emoties, doelen en samenwerking. Dit kost tijd, maar voorkomt veel kleine onderbrekingen en vergroot de leeropbrengst gedurende de dag.

VERTRAGEN OM TE VERDIEPEN

Onze ervaring laat zien dat bewust stilstaan bij welzijn, emoties en verbinding geen tijdverlies is. Integendeel: het levert effectiviteit op meerdere niveaus op; cognitief, sociaal, persoonlijk en binnen het team. Door geluk en mentaal welbevinden structureel te borgen, leren kinderen niet alleen rekenen en taal, maar ook hoe ze stevig in het leven kunnen staan. En dat is volgens ons pas écht effectief onderwijs. <<

Ellen Aarts-de Graaf (leidinggevende daltonschool de Vijfster, Capelle aan den IJssel)



Onderzoek op het Haags Montessori Lyceum: *“Echte veranderingen vinden plaats in het ondertussen”*

AANLEIDING EN URGENTIE

Een feuilleton! Zo zou je het actieonderzoek dat het Haags Montessori Lyceum uitvoerde naar aanleiding van een vraagstuk rondom taakaanvaarding en discipline kunnen noemen. Verrassende ontwikkelingen, nieuwe personages, oude personages in nieuwe rollen en een circulaire in plaats van een lineaire ontwikkeling. Met in de hoofdrol: vertraging!

Waar begon het mee? Op het Haags Montessori Lyceum (HML), een school van 1700 leerlingen voor mavo, havo en vwo in Den Haag werd in het managementteam een probleem rondom samenwerken ervaren. Vanuit het idee dat dat wat in de top speelt ook in de andere lagen speelt, ging een organisatiecoach in opdracht van de schoolleiding op onderzoek uit. Na de techniek van vijf keer de ‘waarom-vraag’ stellen, bleek dat het vraagstuk niet zozeer over samenwerken als wel over voorleven ging. Waarderende interviews werden gehouden, een wereldcafé werd georganiseerd met de diverse stakeholders aan boord en dat gaf mooie informatie over het montessoribegrip voorleven: voorleven bestaat voor de leerlingen uit het feit dat docenten een positieve levenshouding hebben, dat ze liefde voor hun vak uitstralen en dat ze zich gedisciplineerd gedragen. Daarnaast kwamen we erachter dat leerlingen ook kunnen voorleven voor docenten.

Inmiddels vond er een groot onderzoek plaats door de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV): de zesjaarlijkse visitatie voor erkenning. De NMV prees

het werk-, leef- en leerplezier, maar was kritisch over de taakaanvaarding en discipline van de leerlingen. Dit werd breed herkend en erkend. Het gaat daarbij om taakaanvaarding en discipline in de klas, thuis, als voorbereiding op de toets, maar ook om taakaanvaarding en discipline in de omgeving: in de publieke ruimtes op school maar ook in de buurt.

DE ONDERBOUWING VAN DE ONTWIKKELRICHTING

De richting die we als school graag op wilden, is die van het ontwikkelen van handvatten voor medewerkers, ouders, leerlingen en burens. We zijn er tijdens het traject achter gekomen dat het niet zozeer gaat om handvatten als wel om ontdekkend leren en de bereidheid om de dialoog aan te gaan. Zoals een buurvrouw formuleerde: *“We organiseren mooie bijeenkomsten, nu weer een rommelmarkt en een diner, maar het belangrijkste is dat we, als we elkaar bij de Albert Heijn zien – en dan zijn jullie met velen – een praatje maken”* Dit sluit aan bij wat Mowles (2022) over complexiteit zegt: de echte veranderingen spelen zich af in het ondertussen en bij wat Zandee (2023) beweert over generatief leiderschap: voor ontwikkeling is vertraging en verstillings nodig.

WERKEN MET EEN DESIGTEAM

Met een ouder, een leerling, een docent, een teamleider, drie leden van het onderwijsondersteunend personeel en de conrector werd het designteam gevormd dat de grote bijeenkomsten organiseerde. Inmiddels is besloten met het designteam om



volgend jaar ook een buur aan te laten sluiten voor nog meer betrokkenheid van alle stakeholders.

WAT WAS LEIDEND?

Vanuit een eerder uitgevoerd onderzoek blijkt dat de voorkeursstijl voor leren in de organisatie participierend leren en onderzoekend leren is.

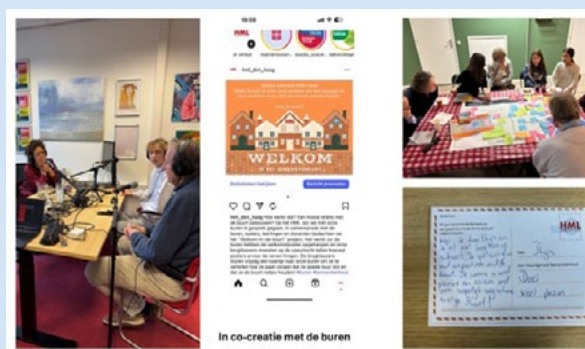


Een belangrijk onderdeel van het onderzoek is generativiteit. Bij elke onderzoeksstap doen we de check: werken we kleinschalig, zijn we kritisch naar de praktijk die we onderzoeken, kunnen we het onderzoek vrijer inrichten, is iedereen voldoende betrokken of zien we mensen over het hoofd en werken we vanuit toekomstdromen en verschillende belangen (Zandee, 2023). De kracht van observeren (Montessori, 1946) is daarbij behulpzaam: tijdens de large scale interventies hebben we de leden van het designteam of docen-

ten die meewerkten gevraagd te observeren aan de hand van een observatielijst.

APPRECIATIVE INQUIRY

Op het HML is besloten te gaan werken volgens het principe van Appreciative Inquiry (Masselink et al., 2020). Deze vorm van actieonderzoek bestaat uit een discoverfase, een dreamfase, een design- en een deliverfase. Er werd besloten de verschillende fases los van elkaar te organiseren. Dat betekent soms ook dat de groep wordt uitgebreid of van samenstelling verandert. De olievlekwerking zorgt dat het onderwerp meer gaat leven in de gemeenschap.



WAT ZIJN DE RESULTATEN TOT NU TOE?

De burens bedachten een posteractie in de buurt om de nieuwe brugklassers welkom te heten en de nieuwe brugklassers stuurden onze burens een ansichtkaart met goede voornemens. De leerlingen bedachten een prijsvraag om de centrale hal tot een goede werkplek te maken. De ouders werkten aan een podcast over taakaanvaarding en

discipline thuis en organiseerden een ouderavond rondom dit thema. De docenten maakten van taakaanvaarding en discipline een onderdeel in de coachleerlijn en zorgden voor een coachkast in de docentenkamer met allerlei materialen om de coaching te verlevendigen.

Maar ondertussen gebeurde er nog veel meer. Het gaat bijvoorbeeld om het overnemen van de werkwijze van Appreciative Inquiry bij een net gestart actieonderzoek naar determinatie dat twee docenten opzetten en bijvoorbeeld om taakaanvaarding en discipline als onderwerp van de les poëzie in havo 5. Taakaanvaarding en Discipline werd TADI. Iedereen die op een school werkt weet: iets telt pas echt als er een afkorting voor bedacht is!

En de klachten? Die nemen langzaam af. De burens zijn in ieder geval meer overtuigd van de goede bedoelingen van onze leerlingen. De leerlingen zijn zich op hun beurt meer bewust van wat hun gedrag kan oproepen. En of iedereen nu harder aan de slag is? Dat moeten we nog nader onderzoeken. Wat we wel zien is dat taakaanvaarding en discipline onderwerp van gesprek is. Op een ouderavond, in een coachgesprek of gewoon op straat met een buurman of buurvrouw.



WAT WORDT HET VERVOLG?

In de vorm van een Action Learning Set (Revans, 2017) is in het designteam de vraag gesteld hoe we het project kunnen verduurzamen. We breiden het designteam uit met een buur, we gaan verder op de ingeslagen weg en nemen de tot nu toe gemaakte producten en acties op in ons curriculum. Maar wat we vooral te doen hebben is vertragen en verstillen: de tijd nemen om met elkaar in dialoog te gaan en te zien wat er ondertussen gebeurt. Want echte veranderingen, dat blijkt ook uit het onderzoek op het Haags Montessori Lyceum, vinden plaats in het ondertussen. <<

Conny van der Zande (rector van het Haags Montessori Lyceum en student aan de master organisatiecoaching aan de Haagse Hogeschool)



Referenties

- Masselink, R., de Haan, J., Hugenholtz, N., van Rossum, M., & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry: Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Boom.
- Montessori, M. (1946). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Montessori Pierson Publishing Company.
- Mowles, C. (2022). *Complexity: A key idea for business and society*. Routledge.
- Revans, R. W. (2017). *ABC of action learning*. Routledge.
- Zandee, D. (2022). *Innoverend onderzoek als generatief proces*. In A. van Staveren & H. Susam (Red.), *Innoverend onderzoeken: Grondslagen en praktijkvoorbeelden*. Marnix Academie. <https://www.marnixacademie.nl/wp-content/uploads/2025/11/Innoverend-Onderzoek-als-generatief-proces-Danielle-Zandee.pdf>

Aandacht voor herhaling, vaste gewoontes en periodeonderwijs

DE KLEUTERKLAS: BROODBAKKEN

Evelien Voordouw (leerkracht Vrijeschool De Lindeboom Haarlem): *“Het is dinsdag dus we gaan broodbakken met elkaar, zoals iedere week op dinsdag na het ochtendspel. Met een versje worden alle mouwen opgestroopt en de handen gewassen en een liedje over het proces van graankorrel tot brood wordt gezongen. Tijdens het kneden geef ik het goede voorbeeld. Wanneer twee kinderen gaan ‘klieren’ met het deeg, zing ik onverstaanbaar het liedje door en help ik één van de kinderen met het deeg kneden. Al snel is de hele klas weer in de stroom van het kneden en doet iedereen mee, zonder dat er een woord gesproken is.”* (Ruhaak et al., 2025, p. 45).

In de vrijkleuterklas zijn vaste ritmes, waarbij haast geen rol speelt, heel belangrijk. Dit voorkomt stress en geeft duidelijkheid en rust voor het kind. Hierdoor krijgt het lichaam alle ruimte om gezond te groeien. Door elke dag te starten met hetzelfde ritueel, ervaart een kleuter veiligheid. Daardoor kan het steeds beter meedoen in de klas. Wanneer op verschillende dagen van de week een vaste activiteit plaatsvindt – denk aan schilderen, brood bakken, boetseren of soep maken – wordt ook de week voor de kleuter overzichtelijker.

DE MIDDELBARE SCHOOL: CHEMIE VAN HET KOKEN

Vincent Osinga (docent scheikunde Mercurius College Delft): *“Hoewel leerlingen in de 9e klas (klas 3) een profiel kiezen, volgen alle leerlingen dezelfde periodelessen. Zo ook een periode scheikunde in de 10e klas (klas 4). Om de stof voor iedereen aantrekkelijk te maken, koken we met de leerlingen. Op die manier ontdekken ze welke scheikundige processen er plaatsvinden. Want wat gebeurt er nu eigenlijk als je pannenkoeken bruin bakt, tomaten inkookt tot saus of*



van melk en citroensap ricotta maakt? Dit alles verwerken ze in woord en beeld in hun periodeschrift. Het vraagt om aandacht, observatie en enig geduld. Op deze manier komen theorie en praktijk prachtig samen en worden hoofd (denken), hart (voelen) en handen (willen) aangesproken."

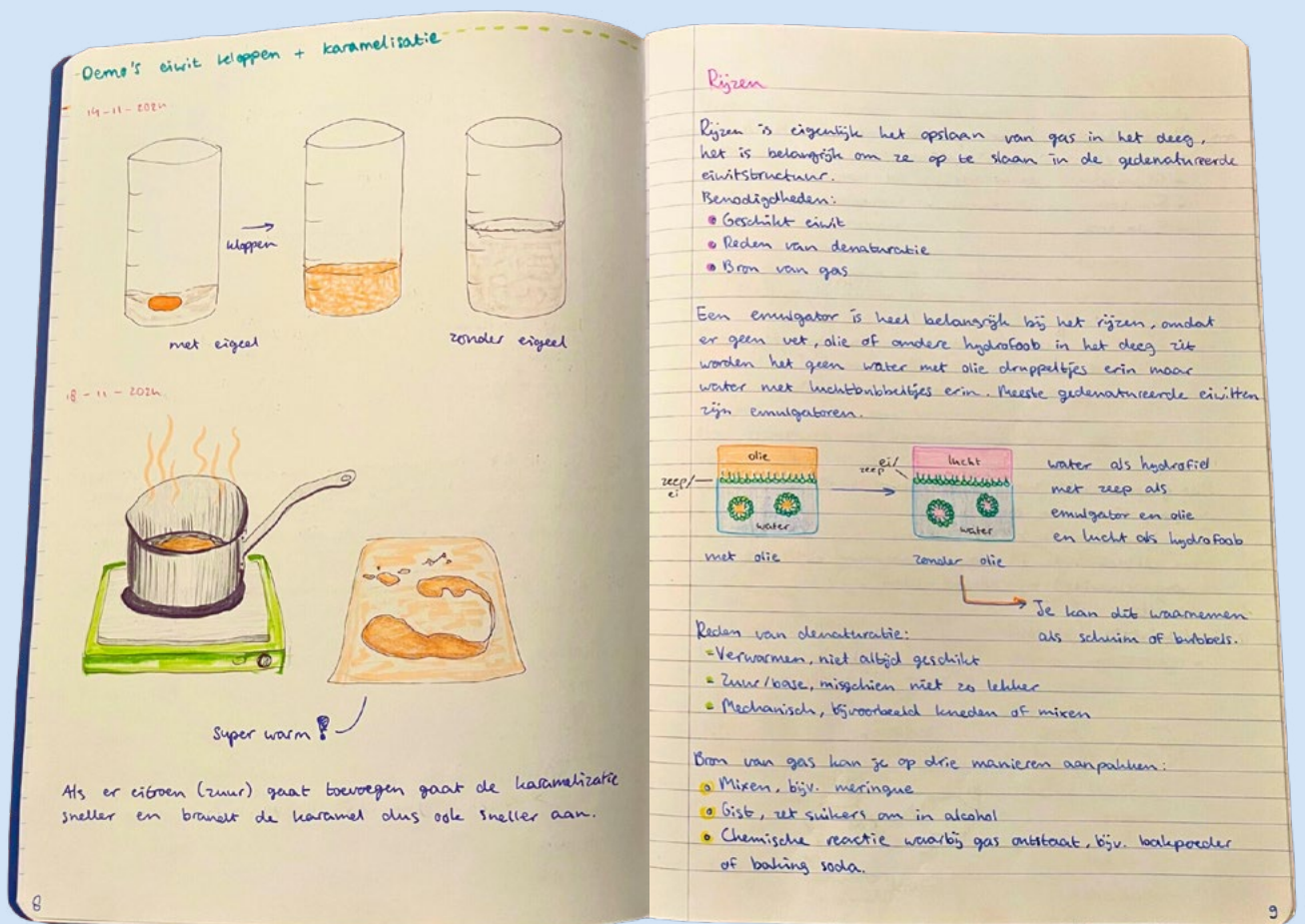
Het periodeonderwijs is één van de belangrijkste pijlers van de vrijeschool. Iedere lesdag werken leerlingen met dezelfde leraar (of leraren) de eerste uren aan een bepaald onderwerp. Dit kan eenmalig zijn, zoals bijvoorbeeld de periode sterrenkunde, maar ook kunnen ze een vak uitdiepen dat daarnaast op het wekelijkse lesrooster staat, zoals taal of wiskunde. Een periode duurt meestal twee tot vier weken. Leerlingen besteden tijdens een periode in korte tijd veel uren aan één onderwerp. Dit geeft zowel de leraar als de leerling tijd voor kunstzinnige activiteiten, samenwerken, eigen onderzoek en verwerking. Ook is er ruimte voor versnelling of vertraging, afhankelijk van de dynamiek in de klas.

Nadat ze een aantal weken intensief bezig zijn geweest met een onderwerp, laten ze het ook weer los. De gedachte is dat leerstof hiermee de tijd krijgt om te rusten. Een tijd later, tijdens de vaklessen of een volgende periode, roepen ze het geleerde dan weer expliciet op. <<

Noor Geenen (vrijeschoolouder en educatief auteur) en Maaïke van Gelder (directeur Vereniging van Vrijescholen)

Referenties

Ruhaak, M., Van Gelder-Sikkel, M., & Gielen, N. (2025). *Het kompas: Voor vrijeschoolonderwijs van nu*. Christoffor.



Wetenschappelijke publicaties in 2025

In de Staat van het Vernieuwingsonderwijs geven we ook een overzicht van onderzoek naar het traditioneel vernieuwingsonderwijs. Door te zoeken op Montessori, Dalton, Jenaplan/Jena plan/jena-plan, Freinet, Waldorf/vrijeschool/vrijescholen/vrije school/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 69 Nederlands- of Engelstalige wetenschappelijke tijdschriftartikelen, proefschriften, boeken en een boek review gevonden die over het traditioneel vernieuwingsonderwijs gaan. Het aantal publicaties in 2024 (68) was vergelijkbaar. Het onderzoek gaat ook dit jaar met name over montessorionderwijs (46x) en vrijeschoolonderwijs (18x), maar er zijn ook enkele studies over Dalton (2x), Freinet (1x) en Jenaplan (1x) gevonden. En natuurlijk de Staat van het Vernieuwingsonderwijs uit 2025.

Het gevonden onderzoek is vooral afkomstig uit de Verenigde Staten (34x). Daarop volgen Italië (4x), Nederland (3x), China (3x) en Spanje (3x). De artikelen in wetenschappelijke tijdschriften zijn met name gepubliceerd in het *Journal of Montessori Research* (6x) en *Frontiers in Education* (5x).

ONDERZOEK NAAR VERTRAGEN EN EFFECTIVITEIT/EFFICIËNTIE.

Rondom het thema zien we in de wetenschappelijke artikelen enerzijds de aandacht voor vertragen. Zie bijvoorbeeld het Australische historische onderzoek van Bak (2025a) waarin hij theosofie en spiritualiteit (zoals mindfulness en meditatie) relateert aan vrijeschoolonderwijs. Ook in zijn andere artikel waarin hij een zelfstudie doet naar contemplatieve reflectie ligt de nadruk op vertragen, met thema's als werken met een breed begrip van de persoon, aandacht voor het hart en aanwezigheid. Een ander voorbeeld is het proefschrift van Nicoll (2025), die onderzocht of diep luisteren bij kan dragen aan het welzijn binnen vrijescholen.

Anderzijds zijn er ook studies waarin de nadruk meer ligt op prestaties en efficiëntie. Neem bijvoor-

beeld de *randomized controlled trial* naar de impact van Amerikaans openbaar Montessori kleuteronderwijs op uitkomstmaten zoals leesvaardigheid, kortetermijngeheugen en executieve functies (Lillard et al., 2025). De eerste zin is: “public preschool is considered an effective public investment, but consensus on optimal preschool models is lacking”. Met daarbij ook nog een vergelijking van de kosten van een montessori-aanpak en traditionele aanpak, wordt duidelijk dat ook in onderzoek naar traditioneel vernieuwingsonderwijs effectiviteit en efficiëntie gezien worden.

- Bak, T. (2025a). Examining posture toward the contemplative: Jill Roe, contemporary spirituality and the case of Steiner education. *History of Education Review*, 54(1-2), 38-51. <https://doi.org/10.1108/HER-10-2024-0045>
- Bak, T. (2025b). Exploring the contemplative: A meditative self-inquiry of Individual Consultations practice. *Journal of Academic Language and Learning*, 19(1), 102-122. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/989> [Waldorf]
- Bors, G., Klaver, L., De Brouwer, J., & Van der Zee, S. (2025). *Jenaplan en burgerschapsonderwijs: De school als opvoedingsgemeenschap*. Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15581804>
- Brouillette, L., Attfield, K., & Telfer-Radzat, K. (2025). Editorial: One hundred years and counting: The international growth of Waldorf education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1568282. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1568282/full>
- Brown, K. E., Woodford, L., & Powell, K. (2025). Reading achievement in Arizona public Montessori schools. *Journal of Montessori Research*, 11(2). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i2.23414>
- Caldarera, J. (2025). Moral education in the context of the arts. *Frontiers in Education*, 9, Article 1419335. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1419335> [Waldorf]
- Chang, M., Chen, C., & Chin, J. (2025). Navigating the dilemmas of educational reform: A case study of Montessori implementation in a Taiwanese public school. *British Educational Research Journal*, 51(6), 2758-2776. <https://doi.org/10.1002/berj.4208>
- Damore, S., & Rieckhoff, B. B. (2025). Use of case studies in Montessori leadership preparation programs. *Journal of Montessori Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i1.23043>
- De Brouwer, J., Klaver, L., Sins, P., & 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>

- De Souza, B. (2025). Inclusivity in early childhood education in Southern Africa: A **Montessorian** critique. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), Article a1808. <https://doi.org/10.4102/sajce.v15i1.1808>
- Demangeon, A., Tazouti, Y., Bertrand, J., Nehari, L., & Claudel, S. (2025). The impacts of **Montessori** education on the social integration and learning of gifted children. *Journal of Early Childhood Research*. <https://doi.org/10.1177/1476718X251372710>
- Di Blasi, F., Costanzo, A., Stimoli, M., Liccardi, G., Zoccolotti, P., & Buono, S. (2025). Maria **Montessori's** educational approach to intellectual disability and autism: A systematic review of quantitative research. *Education Sciences*, 15(8), Article 1031. <https://doi.org/10.3390/educsci15081031>
- Di Paolo, L. (2025). Edu-eco-communities: Designing sustainable and community based learning environments. *Revista De Filosofia Aurora*, 37, Article e202532177. <https://doi.org/10.1590/2965-1557.037.e202532177> [**Montessori**]
- DiBernardo, L. M. B. (2025). *The intersection of translanguaging and Montessori in early childhood classrooms: An instrumental case study of supporting multilingualism* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95890>
- Fernandes, K., Moura, C., & Costa, M. (2025). Environmental education and science teaching in the context of a **Waldorf** school: The use of a collective reading activity to reflect on pesticides. *School Science and Mathematics*. <https://doi.org/10.1111/ssm.18391>
- Fleming, D. J., Robertson, T. J., & Cevallos, J. R. (2025). Examining racial segregation in **Montessori** schools: A national analysis of enrollment patterns and sector differences. *Journal of Montessori Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i1.23638>
- Foster, L. K. (2025). Early childhood classroom design: Integrating **Montessori** principles with neuroeducational research. *Journal of Montessori Research*, 11(2). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i2.24130>
- French-Adams, I. R. (2025). *Investigating the influence of a Montessori-based basketball program on positive skill development in children: An exploratory study* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95891>
- Frierson, P., & Di Paolo, L. (2025). **Montessori**, math, and materials: A case of extended cognition. *Synthese*, 205(5), Article 197. <https://doi.org/10.1007/s11229-025-05014-6>
- Frolich-Tscherne, S. (2025). *What would mr. Rogers do? Healing childhood trauma through the application of emergency pedagogy* [Doctoral thesis, Antioch University]. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=antioch1750596741783362 [**Waldorf**]
- Goñi-Alsúa, E., & Vicente, G. (2025). Educational methodologies and didactic audiovisual translation: Results of an implementation of combined voicing and subtitling in a class of primary education with the **Montessori** method. *Texto Livre-Linguagem E Tecnologia*, 18. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.51717>
- Goodman, G. (2025). Godly play: Suffer the little children to come unto me. *Pastoral Psychology*, 74(4), 595-606. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11089-025-01211-9> [**Montessori**]
- Güzeltas, A., & Türkoglu, B. (2025). The effectiveness of **Montessori** education program in pre-school period: A meta-analysis study. *Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi*, 15(1), 181-199. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.01.17>
- Hale, D. J. (2025). *Teacher perception and awareness of the interrelationship of the learning environment design and agent learning in public Montessori settings* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95719>
- Jhas, H. (2025). Using Tuckman's theory to manage small business teams in a time of rapid change. *International Journal of Organizational Analysis*, 33(9), 3308-3320. <https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2024-4408> [**Montessori**]
- Johnson, V., Dalla, R., & Babchuk, W. (2025). Meeting children in the margins: A grounded theory study of **Montessori** education's global reach. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2538461>
- Kebir, A., Kacher, S., Larabi, M., & Meneveaux, D. (2025). Engaging youth in Moorish architectural heritage through virtual 3D experience of the Bardo Palace of Algiers. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 18(2), Article 24. <https://doi.org/10.1145/3718089> [**Montessori**]
- Kersna, L., Lepp, L., Pedaste, M., & Laak, K. (2025). Supporting self-regulated learning in primary education: Insights from a **Montessori** classroom. *Frontiers in Education*, 10, Article 1594556. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1594556>
- Köchig, E. (2025). Innovative communication in education: Digital strategies in multicultural **Montessori** communities. *Hachetepe-Revista Científica De Educacion Y Comunicacion*, 31. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2025.i31.2204>
- Korngold, K. T. (2025). *Agency piccolo in the Montessori infant environment: A confirming qualitative case study of the presence of infant agency* [University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95722>
- Laurent, M. (2025). *Becoming and belonging: Exploring teachers' insights on community interest and engagement in Waldorf middle school students* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1214/>
- Lectoraat Vernieuwend Onderwijs. (2025). *De staat van het vernieuwingsonderwijs 2025*. Saxion Progressive Education University Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15149915>
- Li, Y. (2025). Global autism prevalence, and exploring **Montessori** as a practical educational solution: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Article 1604937. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1604937>
- Liepina-Burenina, L., & Burenina, S. (2025). Peer interactions and communicative engagement in a **Montessori** preschool: A case study in a mixed-age classroom. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2588707>
- Lillard, A., Loeb, D., Berg, J., Escueta, M., Manship, K., Hauser, A., & Daggett, E. (2025). A national randomized controlled trial of the impact of public **Montessori** preschool at the end of kindergarten. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 122(43), Article e2506130122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2506130122>
- Limond, D. (2025). A strange angel: William Norman Illingworth [1902-1980] and Sangreal School—Towards a history of conservative alternative-age schools in 20th-century Britain. *History of Education Review*, 54(1-2), 3-16. <https://doi.org/10.1108/HER-08-2024-0036> [**Steiner**]
- Lindeman, N. O. (2025). *Effects of administering intergenerational Montessori-aligned instruction to mitigate ageist attitudes among children ages 3-5* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95723>
- Mamadova, A. (2025). **Dalton** plan as a group method of teaching in primary schools. *Revista Universidad Y Sociedad*, 17(2), Article e5071. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/5071>
- Masát, M. (2025). The use of textiles in the educational process at **Waldorf** primary schools. *Frontiers in Education*, 10, Article 1660329. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1660329>

- McCann, D. E. S. (2025). *A program evaluation of restorative storytelling as professional development for Waldorf teachers* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://www.waldorf-resources.org/en/academic-publications/training-further-training/methodology-didactics/a-program-evaluation-of-restorative-storytelling-as-professional-development-for-waldorf-teachers>
- Merchant, E. M. (2025). *Developing Waldorf teachers: An analysis of the practical effects of teacher training and professional development on teachers' sense of self-efficacy and personal transformation* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1126/>
- Moreno, L. K. (2025). *Waldorf wonder: An exploration of Waldorf teaching strategies* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1229/5>
- Mrozinski, L. M. (2025). *Professional development needs in educational support for the Waldorf teacher* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2164&context=etds>
- Murray, A. (2025). Rediscovering the child: Review of **Montessori** educator research projects 2024–2025. *Journal of Montessori Research*, 11(2). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i2.24789>
- Murray, A., Murray, A., Daoust, C., & Gerker, H. (2025). Developing a tool to evaluate early childhood education implementation fidelity: Measure of **Montessori** Implementation pilot study results. *Frontiers in Education*, 10, Article 1603908. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1603908>
- Nicoll, B. J. (2025). *Motivated by love: Can deep listening support the health and wellbeing of anthroposophical inspired organizations* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1132/> [**Waldorf**]
- Nishibun, T. M. (2025). *Integrating the Montessori method into vocal pedagogy: A curated environment for holistic teaching* [Doctoral thesis, University of Alabama]. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/17015>
- Omidire, M., Aung, S., Izevbigie, E., & Shai, S. (2025). Perception of **Montessori** preschool teachers regarding literacy development through technology-supported play-based activities. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 16(1), Article a543. <https://doi.org/10.4102/rw.v16i1.543>
- Pantazidis, S., & Moisiadou, S. (2025). Reclaiming education through commoning and critical action learning: Insights from **Freinet** teacher learning networks. *Action Learning*, 22(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/14767333.2025.2510798>
- Parham, J., Wood, K. K., & Campanelli, C. (2025). Mortarboard review: **Montessori**-related dissertations, 2024. *Journal of Montessori Research*, 11(1). <https://doi.org/10.17161/jomr.v11i1.23736>
- Phillips, B., O'Toole, C., Phillips, S., & McGilloway, S. (2025). Assessing the perceived effectiveness of a **Montessori**-influenced trauma-informed practice (TIP) programme for contemporary early childhood teachers. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2546962>
- Ravin, M. M. (2025). *The transition from Montessori K-8 to a non-Montessori high school: A narrative analysis* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-Milwaukee]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/96065>
- Rezzelle-Pennypacker, C. (2025). *Lend me your hands: Engaging Waldorf teachers in pedagogical puppetry for student growth* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1106/>
- Sablic, M., Miroslavjevic, A., & Bogatic, K. (2025). Multigrade education and the **Montessori** model: A pathway towards inclusion and equity. *International Journal of Educational Research*, 131, Article 102600. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102600>
- Scippo, S. (2025a). Developing visuospatial and motor skills in a child with autism: A single-subject case study based on the **Montessori** approach. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.70074>
- Scippo, S. (2025b). Exploring profiles of **Montessori** primary school teachers: A cluster analysis study. *Profesorado-Revista De Curriculum Y Formacion De Profesorado*, 29(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32140>
- Scippo, S. (2025c). **Montessori** education outcomes in Italy: Assessing the influential role of duration and implementation fidelity. *Issues in Educational Research*, 35(3), 1197–1220. <http://www.iier.org.au/iier35/scippo-abs.html>
- Sezgin, E. (2025). The influence of **Montessori** education and traditional education on preschool children's executive functions, self-regulated learning and mastery motivation: A comparative study. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 27(2), 573–618. <https://doi.org/10.15516/cje.v27i2.6296>
- Slaubaugh, S. (2025). Following the Murphy children: Preparing the worship environment for a revival of liturgical participation. *Liturgy*, 40(3-4), 61–75. <https://doi.org/10.1080/0458063X.2025.2518024> [**Montessori**]
- Teien, M. (2025). *Relationships between the characteristics, professional experiences, phases of professional development, and sustainability of selected practicing U.S. Montessori teachers* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/95724>
- Uchiyama, C. (2025). *Heart-thinking leadership: A transformative approach to binary hierarchies in Waldorf schools* [Doctoral thesis, Antioch University]. <https://aura.antioch.edu/etds/1148/>
- Van Fleet, S. (2025). *Cardinal virtues in practice: A mixed-method study grounded in virtue ethics and Montessori's theory of normalization* [Doctoral thesis, University of Wisconsin-River Falls]. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/96309>
- Vázquez-Martín, C., Ramírez-Hurtado, J., & Vázquez-Cano, E. (2025). Impact of video game use on fostering creativity in **Waldorf** school students. *International Journal of Technology in Education*, 8(1), 174–192. <https://doi.org/10.46328/ijte.1020>
- Wang, M., Lin, H., & Yu, T. (2025). How preschool children recognize Hanzi? Exploring the impact of home literacy environments on **Montessori** preschool children's Hanzi recognition performance. *Sage Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241311655>
- Williams, J. (2025). *Post racial reckoning: Montessori instructors' perspectives on teaching through an antibias antiracist lens* [Doctoral thesis, University of San Diego]. <https://digital.sandiego.edu/dissertations/1061>
- Wolf, S., Bernard, J., Ezeugwu, C., Ahmad, L., & Gurin, K. (2025). Impacts of the preschool safe program on marginalized girls in northern Nigeria. *Child Development*, 96(3), 1128–1147. <https://doi.org/10.1111/cdev.14225> [**Montessori**]
- Wu, X., Ko, J., Sun, J., & Lee, T. (2025). Dialogic instruction and storybook on children's knowledge construction: An experimental study on K2 & K3 children. *Reading Psychology*, 46(7), 680–714. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2504976> [**Montessori**]
- Yudha, G., Maknun, J., Zamani, & Safitri, R. (2025). Education—Spirituality—Creativity: Reflections on **Waldorf** education. *International Journal of Childrens Spirituality*, 30(1-2), 118–120. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2025.2458386>
- Zhou, Y., & van der Ploeg, P. (2025). The **Dalton** Plan in modern China: Rising in spirit yet failing to become a system. *Paedagogica Historica*, 61(4), 552–569. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2459174>

Parels uit de vakbladen: werk maken van kennisdeling

De traditionele vernieuwers in het onderwijs maken werk van kennisdeling en professionele uitwisseling, onder andere middels hun eigen vakbladen. Zo bestaat sinds 1920 al het vakblad van de Montessorivereniging, tegenwoordig onder de naam *Montessori Magazine*. Maar ook het daltononderwijs is al bijna 80 jaar in het bezit van een eigen vakblad. Toentertijd als *Dalton*, inmiddels beter bekend als *Dalton Visie*. Het jena-planonderwijs heeft zijn prachtige *Mensenkinderen* en het vrijeschoolonderwijs zijn even zo mooie *Seizoener*. De Vereniging voor freinetpedagogie geeft jaarlijks publicaties uit in *De Reeks* - waarin verschillende auteurs vanuit de praktijk freinet-technieken en werkwijzen beschrijven - en *De Freinetbibliotheek*, waar vertalingen van boeken van Freinet zelf of van naaste medewerkers verschijnen. Hun vakblad bestaat helaas niet meer.

Onder de traditionele vernieuwers zijn er naast deze vakbladen talloze initiatieven om kennisdeling plaats te laten vinden, zoals tijdens regiobijeenkom-

sten tussen directeuren 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. Nog niet zolang geleden publiceerde Manon Berendse een artikel in de *Seizoener* dat nauw aansluit op het thema van deze Staat van het Vernieuwingsonderwijs, namelijk 'de Prestatieparadox'. In september verscheen in *Mensenkinderen* het interview met Petra Wagemaker, over de waarde van spel in jena-planonderwijs. Jaap de Brouwer schreef in juni voor *Montessori Magazine* over de kracht van het observeren en het belang van onderwijs dat aansluit bij kinderen, in plaats van andersom. In *DaltonVisie* verscheen afgelopen mei het vijfde (en tevens afsluitende) artikel over kenmerken van de goede daltonschool, inclusief 'En... actie! Poster' en 'dialogenkaart'. <<

VEEL VAKBLADEN VAN DE VERENIGINGEN ZIJN TEGENWOORDIG GEDIGITALISEERD EN HEBBEN EEN DIGITAAL ARCHIEF WAARIN VELE ARTIKELLEN BESCHIKBAAR ZIJN.

Het vakblad van de Jenaplan Vereniging:



Het vakblad van de Dalton Vereniging:



Het vakblad van de Montessori Vereniging:



Het vakblad van de Vereniging van vrijescholen:



“Ik houd niet van ‘nut’ als pedagogische term. ‘Zin’ past veel beter”

Jenaplanners kunnen ze dromen: de vier basisactiviteiten ‘gesprek, spel, werk en viering’. Maar, zo zag stamgroepleider Petra Wagemaker: met name spel komt er nogal eens bekaaid vanaf, zeker vanaf de middenbouw. Voorbij de kleuterjaren wordt er nog wel gespeeld bij de gym, het speelkwartier of in een kringspel als er tijd over is. “Maar daar houdt het meestal wel mee op”, schrijft Petra in haar meesterstuk, “Ook op jenaplanscholen worstelen we met tijdsdruk. Laten we teruggaan naar de basis van het spelen.”

Wat betekent het dat juist ‘spel’ in de verdrinking raakt op school? Wat zegt het over de maatschappelijke verwachtingen die er op de school geprojecteerd worden? Al in hun bewerking van Peter Petersens hoofdwerk *Van didactiek naar onderwijspedagogiek* schrijven de vertalers dat “de vormende waarde van spel in de school sinds 1900 steeds meer erkend is” en dat de nieuwe basisschool “deze verworvenheid uit het verleden (...) steeds meer zal moeten uitbouwen”. Ze pleiten ervoor dat de waarde van spel doordringt voorbij de kleuterjaren in plaats van andersom: liever de beweging naar méér spel in de hele school, dan dat de basisschool “de prestatiedruk ten aanzien van het verstandelijke leren in de kleuterschool laat doordringen.”

Over dergelijke maatschappelijke tendensen en pedagogische vraagstukken kun je met stamgroepleider Petra Wagemaker goed in gesprek: de christelijke inslag van haar school in het Zeelandse Poortvliet biedt een vanzelfsprekende ruimte om stil te staan bij de zinzoekende kwaliteit van het jenaplanonderwijs. Maar evenveel waarde zit er in de praktische manieren waarop ze in haar middenbouwgroep creatief en doortastend ruimte gemaakt heeft voor spel.





HOE KWAM JE BIJ SPEL ALS THEMA VOOR JE MEESTERSTUK?

“In het eerste jaar van mijn jenaplanopleiding las ik het boek *Spelen en leren op school* (Dobber & Van Oers, 2018). Het raakte iets aan waar ik al langer mee rondliep: ik had gezien op meerdere scholen waar ik gewerkt heb, ook op reguliere scholen, dat er vanaf de middenbouw amper tijd en ruimte meer vrijgemaakt wordt voor spel. Terwijl dat in het Jenaplan één van de vier basisactiviteiten is. Ik vroeg me af waarom de aandacht voor juist die activiteit zo achteruit holde, terwijl de kinderen in je groep dan pas een jaar of acht zijn.”

JE BESCHRIJFT IN JE MEESTERSTUK DRIE INGEGREPEN DIE JE GEDAAN HEBT. TEN EERSTE: 'VRIJ ONTHAAL'. WAT IS DAT?

“Tijdens een stagebezoek aan Hippo's Hof in het Vlaamse Gent, zag ik dat ze de dag begonnen met 'Open Onthaal': elk kind kan kiezen uit verschillende activiteiten, waardoor ze even helemaal bij zichzelf mogen komen. Ik zag hoe iedereen meteen geëngageerd bezig ging. Zoiets wilde ik ook. Ik bedacht om juist op dat startmoment allerlei vormen van spelen te introduceren, zodat de kinderen ook in de midden- en bovenbouw sowieso elke dag met spel in aanraking komen.”

HOE BEGON JE EERDER JE DAG?

“Met stillezen. Lezen vinden we op school belangrijk en de kinderen vinden het ook fijn, maar in de vroege ochtend zag ik – behalve kinderen die lekker

met de duim in de mond gingen lezen – ook veel kinderen die zonder plezier boven hun boek hingen. Terwijl ik in Gent juist enthousiaste kinderen had zien binnenkomen: 'Juf, ik wil dit en ik heb dit gepland.' Het lezen komt nu op andere momenten van de dag. Met 'Vrij Onthaal' benadruk ik het vrije kiezen dat de kinderen mogen doen.”

BEST EEN VERANDERING.

“Ja, maar het past beter bij mijn stijl als stamgroepleider. Toen de dag nog begon met stillezen, was het: 'Ssst, gauw zitten, ga lekker lezen'. Nu komen kinderen tijdens hun spel of een andere gekozen activiteit veel vaker even naar me toe. In dit ene kwartier komen we met elkaar al veel meer op een diepere laag van ontmoeting.”

BEPAALT EEN KIND BIJ BINNENKOMST WAT HET GAAT DOEN?

“Nee, onder de individuele bewegingsruimte van het Vrij Onthaal ligt wel een bewuste structuur die ik heb ingericht. De kinderen plannen op dinsdag wat ze op woensdagochtend gaan doen. Ook houden ze zelf een kleine registratie bij, zodat ze niet altijd hetzelfde kiezen. In deze registratie zit tevens een vrije-tekst-moment verwerkt, waardoor kinderen juist door Vrij Onthaal ook meer vanuit hun eigen beleving en motivatie met vrije teksten aan de slag gaan. Het gaat er mij om dat kinderen ruimte voor ontmoeting en voor het bezig gaan met heel diverse activiteiten ervaren.”

WIL JE VERWONDERING AANWAKKEREN
BIJ KINDEREN, DAN HOORT DAAR EEN
BEPAAALDE RUIMTE, EEN BEPAAALDE VRIJHEID BIJ,
DIE JE HET KIND MOET GUNNEN.

ALS TWEEDE INGREEP INTRODUCEERDE JE BETEKENISVOLLE SPELSITUATIES IN STAMGROEPWERK. DAT IS WEER EEN HEEL ANDERE MANIER VAN KIJKEN NAAR 'SPEL'.

“Klopt. In de literatuur trof ik aan hoe spel een manier is om te oefenen met de regels en de gewoontes die in verschillende ‘sociaal-culturele praktijken’ gelden. Dat klinkt ingewikkeld, maar het gezinsleven is zo’n praktijk, net als bijvoorbeeld het verkeer, de school en het beroepsleven. Gaandeweg, uitproberend, spelenderwijs leer je wat hoort in zo’n praktijk, en ook hoe je daarin je eigen stem, je eigen bijdrage kunt hebben. Door te mogen spelen kunnen kinderen alvast deelnemen aan praktijken die eigenlijk nog te complex zijn en waar ze nog niet alle kennis en vaardigheden voor hebben. Eigenlijk, zo besepte ik, is het mogen verkennen van al die praktijken een van de belangrijkste opdrachten van opvoeding en onderwijs.”

DAT KREEG BIJVOORBEELD VORM DOOR ‘DE ROL VAN ONDERZOEKER TE SPELEN’ ROND EEN HISTORISCH THEMA. HOE GING DAT?

“Historisch denken en redeneren leent zich goed voor verhalend ontwerp en voor spel. We hadden een project over de Romeinen en de Bataven. Zoiets kan heel erg ‘hoofdelijk’ blijven. Maar wij hebben het gekoppeld aan de viering en hebben de Bataafse Opstand uitgespeeld op het podium. De kinderen vonden het fantastisch om zich in te leven als Romein of als Bataaf. De Romeinse kleding werd genaaid door mijn creatieve duopartner; voor de Bataven verknipten we jute zakken, die een jongen uit een gezin met een aardappelbedrijf mee kon nemen. Dat gaf een heel ander gevoel, een heel ander begrip. Op het gebied van technologie waren de Bataven en de Romeinen bijvoorbeeld niet op hetzelfde punt. Toch gingen ze samenwerken en verwierven de Bataven een reputatie als dappere strijders in Romeinse krijgsmacht. Later ontstond er onmin tussen beide volkeren, wat uitmondde in de Bataafse Opstand. Zo blijft een oude geschiedenis geen serie feitjes, maar wordt het weer iets levends – iets dat mede vormgegeven heeft aan wat Nederland geworden is.”

JE DERDE INGREEP GING OVER DE MOGELIJKHEDEN OM TE SPELEN OP HET SCHOOLPLEIN, OOK VOOR KINDEREN MET EEN BEPERKING. MET EEN ENQUÊTE VROEG JE KINDEREN NAAR HUN IDEALE SCHOOLPLEIN. VERRASSENDE RESULTATEN?

“Ja, toch wel. Het verraste me dat een natuur speelplaats als grootste wens sprak uit de enquête. Ook de kinderen die nu meestal kiezen voor voetbal op de tegels zouden liever een natuurspeelplaats hebben. Een combinatie is voor sommigen ideaal, maar veel voetballers zouden toch ook graag hutten bouwen. Het bosgebied bij school vinden ze wel leuk, maar er ontbreken materialen om te bouwen. Spelen in en met de natuur geeft niet alleen veel beweging en oefening in behendigheid, maar het is relationeel ook goed. Je overlegt, je speelt en bouwt samen. Heel fijn vond ik het dat veel kinderen ook rekening houden met kinderen met beperkingen.”

JE MAAKT EEN MOOIE TERZIJDEN OVER ‘SPELEND LEREN’ EN ‘LEREND SPELEN’. WAT IS HET VERSCHIL?

“Ja, dat was voor mij een eye-opener. Ik dacht dat ik al best wat spel had in mijn groep, bijvoorbeeld reken- en taalspelletjes. En dat dergelijke spelletjes pasten in de basisactiviteit ‘spel’. Dat klopt maar ten dele. Het verschil zit ‘m in het werkwoord: bij ‘spelend leren’ is de kern ‘leren’, en bij ‘lerend spelen’ is de hoofdactiviteit juist ‘spelen’.”

DAARMEE IS ‘SPELEND LEREN’ GEEN SPEL?

“Natuurlijk kun je in leeractiviteiten heel effectief spelelementen inbouwen en dat doen we ook – spelletjes om het automatiseren van de tafeltjes te oefenen bijvoorbeeld. Dat doe je weliswaar speels, maar het achterliggende idee is: beheersing van lesstof. Bij ‘lerend spelen’ ligt dat anders: een spel is iets dat je in vrijheid speelt, het is een activiteit die geen doel heeft buiten het spel zelf. Er is dus geen vooropgezet plan, geen opdracht van de stamgroepleider, geen af te ronden taak buiten de spelwerkelijkheid om. Het nodigt veel meer uit tot initiatief, creativiteit en overleg bij de kinderen

zelf. Als stamgroepleider volg je dan de kinderen en als je al ingrijpt, is dat om de ontwikkeling van het spel verder te stimuleren.”

“MAAR HET IS DAN WEL SCHOOL?”, ZAL EEN CRITICASTER VRAGEN. MAG SPEL ER VAN JOU ZIJN ZONDER DAT HET DIRECT IETS ‘OPLEVERT’? HOE VOORKOM JE ‘NUTTIGHEIDSDENKEN’?

“Nuttigheidsdenken voorkom je door het spel te laten plaatsvinden. Ik wil er het jenaplanwoord ‘verwondering’ tegenover plaatsen. Wil je verwondering aanwakkeren bij kinderen, dan hoort daar een bepaalde ruimte, een bepaalde vrijheid bij, die je het kind moet gunnen. Verwondering maak je niet wakker door voor te kauwen, door voor kinderen strak te bepalen wat ze moeten leren. Jij bereidt als stamgroepleider een rijke ruimte voor, je zorgt voor tijd. En dan denk ik dat

datgene wat je bereikt met spel de ‘nutsdoelen’ zomaar voorbij kan streven. Ik houd ook niet van ‘nut’ als pedagogische term. Zin, betekenis - dat past veel beter.” <<

Tekst: Geert Bors
(hoofdredacteur Mensenkinderen)

Fotografie: Petra Wagemaker
Haar portretfoto: Petra Eerland

Verder lezen: een langere versie van dit artikel én Petra’s meesterstuk zijn terug te vinden op de NJPV-site.





OBSERVEREN WORDT BESCHOUWD ALS DE GRONDHOUDING

VAN DE MONTESSORILERAAR

De tolk van kinderen zijn

Maria Montessori vond het de eerste vereiste om te kunnen onderwijzen op een montessorischool, je de kunst van het observeren eigen gemaakt te hebben. Maar waarom is observeren zo van belang?

Montessori (2023) beschrijft uitgebreid dat haar methode niet bij toeval is ontstaan, maar door gerichte observatie van kinderen in een vrije omgeving. Twee observaties zijn cruciaal in het ontstaan van haar methode: “De eerste merkwaardigheid die ik zag was dat een klein meisje van ongeveer drie jaar, onze rij massieve cilinders in en uit het blok schoof. Ik was verbaasd een klein kind steeds maar weer dezelfde oefening te zien doen met de grootste aandacht. [...] Mijn gewoonte om dingen te meten bracht mij ertoe het aantal keren, dat zij de oefening herhaalde te tellen, dan wilde ik zien hoe lang die merkwaardige concentratie van haar zich niet van zijn stuk liet brengen. [...] Van

het ogenblik dat ik begonnen was te tellen had zij haar oefening 42 keer herhaald” (Montessori, 2021, p. 155).

Montessori constateert dat kinderen een diepe concentratie kunnen opbrengen, maar alleen wanneer de materialen en omgeving zijn afgestemd op het kind. “Wanneer een voorwerp aan de behoeften van een kind voldoet, dan toont het kind een typische reactie. Zijn aandacht is geconcentreerd, zijn activiteit is enorm en het zal de door hem zelfgekozen oefening voortdurend herhalen”, constateert zij (Leenders, 1999, p. 26). Een tweede, cruciale observatie was de explosie van het schrijven. “Op een dag begon een kind te schrijven. Het was zo verbaasd,

dat het hard begon te roepen: 'ik heb geschreven, ik heb geschreven.' [...] Hun onvermoeide bedrijvigheid was werkelijk als een stortvloed. Zij schreven overal: op deuren, op muren en zelfs thuis op de borden. Het vermogen om te schrijven ontstond onverwacht. De leidster kwam vertellen: 'dat kind begon gisteren om drie uur te schrijven. Wij hadden het gevoel dat wij bij een wonder tegenwoordig waren'" (Montessori, 2021, p. 175).

HOE OM KIND TE ZIJN

Concentratie, zelfwerkzaamheid, de voorbereide omgeving en de vrijheid van kinderen vinden allemaal hun oorsprong in de observaties van Maria Montessori. "Wanneer ik die dingen gezegd heb, is het niet omdat ik ze bedacht heb, ik heb ze gezien", zou ze daarover zeggen (De Stefano, 2020, p. 158). Haar uitgangspunt bij de ontwikkeling van haar methode was altijd het observeren van kinderen. Daarbij vroeg zij zich telkens af: wat betekent het om kind te zijn? Hoe kunnen volwassenen zich indenken hoe het in hun plaats zou zijn - in de plaats van de kinderen dus? Vanuit dit perspectief observeert Montessori de kinderen. Door de vele observaties meent zij dat ze het kind nu werkelijk kent, dat ze vastgesteld heeft hoe het kind is, en dat ze precies weet wat het kind *nodig heeft*.

Al observerend en experimenterend ontwikkelde Montessori (2023) haar methode dus. "De methode is niet te zien, wat je ziet, is het kind. Je ziet de ziel van het kind dat, bevrijd van obstakels, handelt zoals in zijn aard ligt" (p. 5). Als het onderwijs hervormd moet worden, dan moet die hervorming gebaseerd worden op de kinderen, stelt ze. "Hier begint het nieuwe pad, waar het niet de professor zal zijn die het kind lesgeeft, maar het kind dat de professor lesgeeft" (p. 2). Zo is de methode dus ontstaan, denk je het dan begrepen te hebben, maar Montessori zelf zag dat toch weer anders: "Ik ben hoogstens de tolk van het kind geweest" (p. 5).

EEN RIEM MET KRALLEN

Omdat haar onderwijs zijn oorsprong heeft in observatie, is het leren observeren in de opleidingscursussen wellicht nog belangrijker dan de

uitleg van de materialen. Observeren vond Montessori een fundamentele kwaliteit van de leraar, iets wat ze ook wel 'waarnemingswetenschappen' noemde. Maar ze vond dat over observeren veel te makkelijk gedacht werd en wellicht nog steeds. Het is niet simpelweg kijken naar wat kinderen doen, het vraagt kennis, vaardigheden en begint met een bepaalde houding van de leraar, vond ze. Ze noemde die houding de zelfobservatie; de innerlijke voorbereiding van de leraar. Observeren vereist eigenschappen zoals geduld, precisie, nauwkeurigheid en nederigheid. De leraar moet stil kunnen zijn, absoluut passief kunnen blijven en op de achtergrond aanwezig om zodoende goed te kunnen observeren en het werkelijke gedrag van de kinderen, zonder inmenging van de volwassene, te kunnen waarnemen.

Om zich die houding eigen te maken, moet er veel geoefend worden, meende zij. "Als we het kind willen observeren, dan moeten we observeren", is ze stellig (Montessori, 2008, p. 395). Leraren zijn volgens haar veel te veel geneigd om toch in te grijpen, het kind te helpen of iets van het kind over te nemen. Deze impulsen gaan in tegen haar opvattingen over wat observeren moet zijn. Om dat te trainen raadde ze een leraar aan om een riem met kralen te dragen. Elke keer als de leraar een impuls niet kon onderdrukken om toch een kind te helpen, werd er een kraal aan de riem geregen. Net zo lang werd er geoefend totdat er geen kralen meer aan de riem geregen hoefden te worden. "Een gedegen opleiding is inderdaad nodig om deze houding te overwinnen, we moeten onze eigen wil beheersen en onder controle houden, als we onszelf in relatie willen brengen met de buitenwereld en de waarden ervan waarderen", stelt Montessori (2022, p. 109). De eerste voorbereiding voor het observeren is daarom de zelfobservatie van de leraar: is de leraar in staat om zijn eigen impulsen te onderdrukken om zo daadwerkelijk te observeren?

LERAAR ALS LABORANT

Eenmaal in het bezit van de juiste houding kan de leraar observeren. Dat vraagt ook nog specifieke



ke kennis en vaardigheden. Gevormd door haar wetenschappelijke achtergrond, vergeleek Montessori het observeren van de leraar met het werk van een laborant. Een laborant kan pas daadwerkelijk iets nuttigs observeren door een microscoop op het moment dat hij getraind is om datgene waar te nemen. Het is niet voldoende om een microscoop te kunnen bedienen, de laborant heeft ook kennis nodig over het waar te nemen object. Voor leraren die observeren geldt hetzelfde, vond ze; naast het aannemen van een juiste houding, zijn ook kennis en vaardigheden nodig om goed te kunnen observeren. In haar optiek zijn leraren in zekere zin ook wetenschappers en observeren is het instrument van de wetenschappelijke leraar, meende zij: “Hij die getraind is om te zien, begint interesse te voelen, en die interesse is de drijfkracht die de geest van de wetenschapper schept” (Montessori, 2022, p. 117).

Kennis over de ontwikkelingspsychologie, fysiologie, anatomie, hygiëne, biologie en ook cognitieve psychologie van het kind zijn noodzakelijk om gedegen observatie uit te kunnen voeren. “Ik zou microscopisten van ze willen maken”, duidde Montessori (2022, p. 137) het belang van deze brede kennis. Ook de observator weet het instru-

ment te bedienen en heeft het geduld, de nauwkeurigheid en de kennis om objectieve waarnemingen te verrichten. Montessori spreekt dan ook van een ‘empirische observatie’. Het gaat letterlijk om een zo objectief mogelijke observatie van de vraag: wat zie ik de kinderen doen?

OBSERVEREN = METEN

Zoals een laborant of microscopist een ingericht laboratorium tot zijn beschikking heeft, zo heeft de leraar het ‘wetenschappelijke laboratorium van de school’ tot zijn beschikking. Deze omgeving moet voorbereid worden met de juiste middelen voor kinderen, zodat psychische verschijnselen kunnen worden onthuld die vervolgens écht materiaal vormen voor observatie, stelde Montessori. Behalve middelen, moest er ook vrijheid gegeven worden, vond zij. “Vrijheid is de experimentele voorwaarde voor het bestuderen van de verschijnselen van de aandacht van het kind”, schrijft ze daarover (Montessori, 2022, p. 132). Het gaat er volgens haar namelijk om in welke mate kinderen in staat zijn om, met behulp van deze materialen en middelen, zelf tot ontwikkeling te komen. Precies om deze reden moet er dus geobserveerd worden: aan het innerlijk van het kind kan de leraar allicht niet veel veranderen, maar wel aan de inrichting van de omgeving,



de vrijheid die het kind heeft en, de materialen die de leraar het kind aanbiedt. Hoe beter de leraar heeft geobserveerd hoe het kind reageert op deze 'prikkel' uit de omgeving, hoe beter de leraar het kind zal kunnen begeleiden. Zo bekeken verlegt het de eerdere vraag van het empirisch observeren: het gaat niet alleen om het objectief waarnemen van wat de leraar het kind ziet en hoort doen, maar ook om de vraag hoe de leraar deze observaties een vervolg geeft.

Zodoende is observeren een vorm van meten. De leraar observeert, 'meet' hoe kinderen reageren op de voorbereide omgeving en de materialen, interpreteert vervolgens deze observaties en voert aanpassingen in de voorbereide omgeving door, met als doel om de ontwikkeling van kinderen zo veel mogelijk te stimuleren. Materialen zijn in die zin ook nooit aan kinderen opgelegd of opgedrongen. Montessori stelde experimenterend en observerend vast welke materialen passend zijn voor de het bevorderen van de kinderlijke ontwikkeling, bekeken vanuit het perspectief van het kind. Zo wordt onderwijs vormgegeven dat passend is bij de kinderen, meende zij, in plaats van kinderen passend te maken bij het onderwijs; de leraar als tolk van het kind inderdaad. En vanuit dit perspectief is de school ook het laboratorium van de leraar om al experimenterend en observerend onderwijs vorm te geven. Maria Montessori hierover: "Als leraren succesvol willen worden binnen het montessorionderwijs, dan moet hun taak en persoonlijkheid heroverwogen worden. Het moet

onze missie zijn om betere omstandigheden te vinden voor het onderwijs van de kinderen. Het gaat er niet om de montessorimethode te leren, maar om het openen van een nieuw en beter leven voor kinderen." (Montessori, 2020, p. 250). <<

Jaap de Brouwer (montessoriopleider en -onderzoeker, Saxion)

Verder lezen: het origineel van dit artikel is te vinden op de site van Montessori Magazine



Referenties

- De Stefano, C. (2020). *Maria Montessori. Het kind is de meester*. Xander Uitgevers.
- Leenders, H. (1999). *Montessori en het fascistische Italië*. Uitgeverij Intro.
- Montessori, M. (2008). *Some remarks en suggestions upon observing children*. AMI Communications: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2020). *Creative development in the child*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2021). *Het geheim van het kinderleven*. Montessori Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2022). *Zelfopvoeding deel 1*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2023). *Opvoeden voor een nieuwe wereld*. Montessori Pierson Publishing Company.

Prestatie Paradox

De prestatieparadox betekent: als je te veel nadruk legt op presteren, worden de prestaties juist minder goed. Dit artikel gaat over hoe hiermee wordt omgegaan binnen de vrijeschoolwereld. In de vrijeschoolpedagogie staat namelijk de ontwikkeling van kinderen en jongeren centraal, passend bij hun leeftijdsfase. Het leren denken en kennis willen opdoen hangen samen met wat kinderen en tieners kunnen op sociaal, emotioneel en kunstzinnig gebied als ze daartoe uitgenodigd worden.

Wie zo naar jonge mensen kijkt en met hen werkt, loopt minder snel vast in de starre kanten van het Nederlandse onderwijssysteem. Het is hoopgevend dat vrijescholen blijven zoeken naar manieren om tegenwicht te bieden en ruimte te maken voor de brede ontwikkeling waar zij voor staan.

Elard Pijnaken, directeur van de begeleidingsdienst voor vrijescholen: “Daar is luwte voor nodig, vertraging en verdieping. We kunnen de hypernerveuze samenleving niet veranderen door de aankomende generatie op te jagen. Betekenisvol onderwijs ontstaat door het creëren van wezenlijke ontmoetingen tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen en de wereld. Rijpingstijd is dus noodzakelijk.”

Myrthe Amons, mentor en docent drama, vertelt over hoe er op haar school ruimte wordt gemaakt voor leerlingen en docenten binnen de schooltijd. “Hoe scheppen we ademruimte van zoveel wat moet? [...] Dat vrijescholen werken met heterogene klassen is denk ik een mooi voorbeeld van hoe je leermomenten beter kunt benutten. Leerlingen leren meer dan ooit van elkáár. Ook het periodeonderwijs helpt hen om te vertragen en stof dieper op te nemen. Maar er is nog iets waar we hen ook buiten schooltijd kunnen helpen: voorleven. Beschikbaar zijn.”

Verder gaat Amons in op de kunstreizen die jaarlijks met de twaalfde klassen worden gemaakt. “Tijdens deze reis voeren alle mentoren biografiesprekken met hun mentorleerlingen. Samen kijken ze terug op hun tijd bij ons op school. Het zijn mooie, maar ook best intense gesprekken over hoe leerlingen zichzelf beleven. In de 23 jaar dat ik werk met tieners zie ik tegenwoordig veel



meer existentiële onzekerheid.” Amons legt uit dat toneel een krachtig pedagogisch middel is om even los te komen van alle druk en verplichtingen. Niet alles hoeft direct nuttig of doelgericht te zijn. <<

Manon Berendse
(auteur en vrijeschoolouder)

Lees het gehele artikel: Prestatie Paradox door Manon Berendse. Verschenen in: Seizoener, tijdschrift voor de waldorfwereld, winter 2025, pagina 70-75.



De goede daltonschool – kenmerk 5: Samenstelling en stabiliteit team

In 2017 is door de bezoekers van de NDV bepaald waaraan een daltonschool minimaal moet voldoen om een goede daltonschool te zijn; een minimum dalton. Maar... wanneer excelleert een daltonschool? Wat maakt dat je het gevoel hebt dat een school 'dalton ademt', zodra je er binnenstapt? Hoe kun je dit als bezoeker zien, voelen en merken? Ofwel: wat zijn de kenmerken van een excellente daltonschool? In de afgelopen jaren is er onderzoek gedaan naar het zichtbaar maken van daltonkwaliteit. Niet alleen om zo de kwaliteit van de scholen te kunnen waarborgen, maar vooral ook door met scholen te werken aan het vergroten daarvan.

Uit gesprekken met bezoekers kwamen een vijftal kenmerken naar voren: duidelijke gedeelde visie met een heldere opbouw en samenhang met de daltonkernwaarden (kenmerk 1), zichtbare daltonontwikkeling en reflectie op deze ontwikkeling (kenmerk 2), professionele houding & cultuur en eigenaarschap van alle betrokkenen (kenmerk 3), maatschappij in de school (kenmerk 4) en samenstelling en stabiliteit van het team (kenmerk 5).

Eind mei 2025 sloot Vera Otten-Binnerts voor DaltonVisie de reeks over kenmerken van de goede daltonschool af met kenmerk 5: Samenstelling en stabiliteit team. In dit artikel is dit kenmerk met de daarbij behorende items belicht.

SAMENSTELLING TEAM

De samenstelling van de teams op de onderzochte scholen is wisselend. Op één daarvan werken de meeste teamleden zo ongeveer 12 jaar of langer, één leraar heeft zelfs als kind op deze school gezeten en werkt er nu als groepsleerkracht. Er is weinig wisseling geweest in het team en de meeste leraren werken er fulltime. Op een andere school zijn er daarentegen meer wisselingen, met name door zwangerschappen of doordat mensen een andere uitdaging zijn aangegaan. Een daltoncoördinator vertelt hierover: *“Een aantal jaren geleden hadden we hier echt een babyboom. De één na de andere collega werd zwanger en ging weg. Je merkt dan wel dat de daltonkernwaarden voor je*

gevoel wat wegzakken, maar er blijft altijd een basis omdat je het met elkaar doet. Dus als er twee, drie, vier groepen 5 zijn en er vallen twee leraren weg, dan blijven er ook twee staan! Vergeet die niet. Ik ben ervan overtuigd dat als je het echt met elkaar samen doet, dat het daltongevoel dan zal blijven. Stel dat ik er nu langdurig uit zou moeten, dan zal dalton hier blijven, want ik weet zeker dat de vakgroep en de directie erachter staan. In elke parallelgroep zit wel een persoon die super enthousiast is. Die krijgt de rest dan ook wel mee. Dalton blijft echt wel overeind.”

DALTON ALS VOORWAARDE BIJ NIEUWE COLLEGA'S

Voor het daltongehalte van een school zijn 'de andere collega's' heel belangrijk. Zij moeten ervoor zorgen dat nieuwe collega's meegenomen worden in hoe er op de daltonschool of het daltonkindcentrum onderwijs wordt gegeven. Collega's moeten zich committeren aan de werkwijze en visie van de school/ het kindcentrum.

Een daltoncoördinator vertelt hierover: *“Ben je dalton of ben je een gemaakt 'dalton-persoon'? Dat maakt verschil. Dalton 'zijn' is echt een voorwaarde. Daarmee maak je het zelf belangrijk. Iemand die het niet zo voelt kan een dijk van een leerkracht zijn, maar zouden wij dan niet op ons kindcentrum aan willen nemen. Dalton 'zijn' is echt een essentie van ons onderwijs. Los van het feit dat we al heel gemotiveerde collega's hebben, benoemen we dat duidelijk*



bij nieuwe 'aanwas'. We vragen mensen zich daaraan te commiteren. We zien dat als voorwaarde."

Tijdens sollicitatiegesprekken vragen scholen naar de ervaring met het daltononderwijs van (eventuele) nieuwe collega's: Ben je bekend met dalton? Hoe sta je er tegenover? Welke ervaring heb je op het gebied van daltononderwijs? *"Enthousiasme voor dalton is een voorwaarde om bij ons aan de slag te kunnen gaan. Dat je ervaring hebt of bereid bent om je erin te verdiepen en dat je (uiteindelijk) als je bij ons komt werken ook de opleiding wilt gaan volgen."* aldus een daltoncoördinator.

Een daltoncoördinator vertelt over het inwerken en begeleiden van nieuwe collega's: *"Normaal gesproken is dat mijn taak, maar we hebben een collega die dat begeleiden van nieuwe collega's heel leuk vindt. Zij heeft daarvoor nu tijd gekregen. Het is de bedoeling dat zo nieuwe collega's worden bijgespijkerd over hoe het hier op school gaat. Je kunt ze dan wel het handboek laten lezen, maar je weet hoe dat gaat. Dat werkt niet altijd. Dus op deze manier proberen we nieuwe collega's kennis te laten maken met onze daltonmanier van werken en laten we zien wat onze visie is en wat wij heel belangrijk vinden."*

DALTONCOÖRDINATOR/DALTONTEAM

In alle gesprekken wordt het belang van de daltoncoördinator of het daltonteam opgemerkt als het gaat over de samenstelling van het team en de stabiliteit. Hun rol is essentieel voor de voort-

gang en ontwikkeling van het daltononderwijs op de scholen. Zij helpen ontwikkelingen levend te houden, aan te scherpen en af te stemmen. Ze houden de doorgaande lijnen binnen de school in de gaten en ondersteunen leraren waar nodig om de doorgaande lijn te waarborgen door onder andere voorbeelden te laten zien en tips te geven. Ook wordt aangegeven dat de daltoncoördinator een aanjager moet zijn, als het gaat om het in gang zetten van ontwikkelingen en/of het doorontwikkelen van experimenten.

Een directeur vertelt hierover: *"We hebben een hele goeie en enthousiaste daltoncoördinator. Dat helpt om dalton op school levend te houden en de ontwikkelingen doorgang te laten blijven vinden. Ik denk dat het essentieel is om zo'n daltoncoördinator te hebben, ook al heb je een gemotiveerd team. We kunnen als directie wel allerlei gedachten en ideeën hebben, maar we hebben ook mensen binnen het team nodig die meedenken en ontwikkeling op een andere manier aanzwengelen. Dat is belangrijk om ontwikkelingen uiteindelijk te implementeren en te borgen."*

THUIS VOELEN/OPENHEID

Op alle scholen wordt benoemd dat medewerkers zich thuis voelen op de school/ het kindcentrum en dat het een fijne plek is om er te werken. Eén leraar is zelfs teruggekomen vanwege het gevoel en het concept van de school, nadat ze een aantal jaren op andere scholen had gewerkt: *"De *naam*

school past mij gewoon goed. Ik voel mij hier thuis en in het hele concept thuis. Ik word hier gewoon gelukkig van.” Zij merkt daarbij ook de openheid van de school op en dat zij hierin verschil merkt met de andere scholen waar zij heeft gewerkt. Binnen die openheid wordt ook kritisch gekeken en overlegd met elkaar. Daarbij benoemt deze leraar dat dit niet altijd even gemakkelijk is en dat er ook wel pittige gesprekken zijn binnen het team. “We proberen zoveel mogelijk met elkaar met de neuzen dezelfde kant op te staan, maar voeren ook wel echt pittige discussies. Daarbij kan het soms oplopen. We hebben namelijk allemaal wel een mening. Dat is belangrijk, maar ook weleens lastig.”*

ZELFSTUREND

Uit de interviews komt sterk naar voren dat het vooral ‘gewóón doen’ en ‘gewoon dóén’ is. Leraren moeten niet afwachten op wat komen gaat of op wat besloten wordt vanuit directie. Ze gaan juist zelf aan de slag, proberen dingen uit, experimenteren en ontdekken wat werkt en minder goed werkt. Vervolgens worden daar conclusies uit getrokken en met het team gedeeld. Leraren worden daarbij gestimuleerd door de daltoncoördinator of de directeur om zelf het ‘heft in handen te nemen’. Ontwikkeling is niet iets dat van bovenaf opgelegd wordt, het komt vanuit het team zelf. Daarbij wordt ook zelfvertrouwen en zelfverzekerdheid genoemd.

Er is zelfs op één van de onderzochte scholen nagedacht om – toen de directeur wegviel – geen vacature voor directeur uit te laten gaan. Het team was van plan om zelf de school te draaien. Hier zijn ze wel op teruggekomen, omdat ze merkten dat ze echt iemand nodig hebben die van een afstand naar de school, het onderwijs en de ontwikkelingen kan kijken. Uiteindelijk is er toch een vacature uitgezet en heeft het team aangegeven wat zij nodig hebben van de directeur. Het team is nauw betrokken geweest bij de sollicitatieprocedure.

NU IS HET AAN JULLIE!

In dit artikel is kenmerk 5, samenstelling en stabiliteit van het team, belicht. Wil je aan de slag met dit kenmerk en/of de andere vier kenmerken die belangrijk zijn gebleken voor dalton scholen en -kindcentra? Per kenmerk zijn items bepaald en vervolgens vragen geformuleerd die een leidraad kunnen bieden voor een bevorderende dialoog en ontwikkeling op een dalton school of dalton kindcentrum. Je vindt ze op de *Dialogenkaart dalton-*

ontwikkeling. De *En... ACTIE!* poster kan handvatten bieden om daadwerkelijk een verandering teweeg te brengen en zo toe te werken naar de ontwikkeling van bepaalde kenmerken. <<

Vera Otten-Binnerts (daltonopleider en -onderzoeker, Saxion)


Dialogenkaart daltonontwikkeling
Ga de dialoog aan over daltonontwikkeling!

Vijf kenmerken
Uit het onderzoek naar de ‘excellente’ dalton school zijn vijf kenmerken naar voren gekomen die belangrijk zijn gebleken voor dalton scholen en -kindcentra¹. Per kenmerk zijn items bepaald en vervolgens vragen geformuleerd die een leidraad kunnen bieden voor een bevorderende dialoog en ontwikkeling op een dalton school of dalton kindcentrum^{2,3,4,5,6}.

In gesprek
Kies één van de vijf kenmerken en voer met elkaar daarover het gesprek! De vragen sturen voornamelijk aan op het beschrijven van de huidige stand van zaken, maar zijn natuurlijk bedoeld om de gewenste vervolgstappen te zetten. Hoe kunnen/willen jullie dit nog meer bevorderen? Praat dus door met elkaar. De bijbehorende ‘En... ACTIE!’ poster kan handvatten bieden om daadwerkelijk een verandering teweeg te brengen en zo toe te werken naar de ontwikkeling van bepaalde kenmerken.

Disclaimer
Waar gesproken wordt over de ‘excellente’ dalton school, kan ook het ‘excellente’ dalton kindcentrum gelezen worden. In het geval van de ‘excellente’ dalton school wordt er gesproken over groep 1 t/m 8. In het geval van het ‘excellente’ kindcentrum wordt er gesproken over 0 – 13 jaar.

Dialogenkaart daltonontwikkeling © 2025 by Vera Otten-Binnerts, Hanneke Gerbaten-Potsema & Jony Tollamp is licensed under CC BY-NC-SA 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



En... ACTIE!
in Daltonontwikkeling

*Deze poster is een aanvulling op de ‘Dialogenkaart daltonontwikkeling’. Print de poster op A3, lamineer hem en plak de post-its in de lege velden.
©: Auteur: daltonontwikkeling © 2025 by Vera Otten-Binnerts, Hanneke Gerbaten-Potsema & Jony Tollamp is licensed under CC BY-NC-SA 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>


Ontwikkelrichting Kies één van de vijf kenmerken van een ‘excellente’ dalton school.	Ontwikkeldoel Bepaal welke vraag/vragen centraal stellen. Transformeer dit naar een ontwikkeldoel, waarvan het ‘waaron’ helder is. Schrijf het op én realiseer op de slag herkenbaar is in de praktijk wanneer het doel ‘betaald’ is.	Concreet gedrag Bepaal welk concreet gedrag er nodig is om richting dit doel te ontwikkelen. Hoe het kan, positief en simpel.	Evalueer Zorg ervoor dat er samenlijds ruimte voor reflectie is (bij bijv. tijdens vergadermomenten) elkaar informeren over de vooruitgang, en samenlijds die in gang zijn gezet en bepaal het ‘moment van de waarheid’. Wanneer moet het o.a. worden? Evalueer dit moment.
--	---	---	---

Onze ideeën/ wensen en dromen:

Welke verandering wordt doorgevoerd en heeft nu onze prioriteit?

Onze (gedrags)veranderingen hebben we al gemaakt ten behoeve van onze ontwikkeling:

Lamineer mij!



Verder lezen: het origineel van dit artikel is te vinden op de *Dalton-site*, evenals de *dialogenkaart daltonontwikkeling* en de ‘*En... ACTIE!*’ poster.



Onderzoek: Vernieuwende onderwijsprincipes - de mythe van ineffectiviteit

In het onderwijs is de afgelopen decennia een sterke nadruk ontstaan op effectiviteit en meetbare opbrengsten. Dit komt onder meer tot uiting in het streven naar evidence-based werken, waarbij de voorkeur wordt gegeven aan onderwijsaanpakken die door experimenteel en effectgericht onderzoek worden ondersteund. Binnen dit denkkader wordt traditionele didactiek en in het bijzonder directe instructie vaak gepositioneerd als de meest betrouwbare route naar leerprestaties.

Vernieuwende of reformpedagogische principes daarentegen worden regelmatig bekritiseerd als minder effectief. Didactische benaderingen zoals samenwerkend leren, zelfregulerend leren en geïntegreerde curricula zouden onvoldoende opbrengstgericht zijn. Maar is dat wel zo? Een nadere beschouwing van onderzoek naar vernieuwend onderwijs laat een genuanceerder beeld zien. Niet alleen blijkt dat dergelijke benaderingen onder voorwaarden vergelijkbare leerresultaten kunnen opleveren, ook wordt zichtbaar dat onderwijzen meer vraagt dan het technisch toepassen van bewezen instructiemodellen. Lesgeven is een professionele praktijk waarin pedagogische tact, professionele oordeelsvorming en intellectuele aandachtigheid onmisbaar zijn.

SAMENWERKEND LEREN

Samenwerkend leren is een kernprincipe van vernieuwingsonderwijs. Reformpedagogen keerden zich tegen een sterk individualistisch en competitief onderwijsmodel en introduceerden stamgroepen en leergemeenschappen waarin leerlingen gezamenlijk betekenis construeren. Uit overzichtsstudies blijkt dat samenwerkend leren kan bijdragen aan hogere leerprestaties in taal en rekenen en daarnaast positieve effecten heeft op motivatie, sociale relaties en het academisch zelfbeeld van leerlingen (Johnson & Johnson, 2009). Tegelijkertijd benadrukt onderzoek dat deze effecten niet automatisch optreden. De opbrengsten van samenwerkend leren blijken sterk context- en doelgroepafhankelijk (Kyndt et al., 2013).

Samenwerken is daarmee geen didactische techniek die los van professionele afwegingen kan worden toegepast. Effectief samenwerkend leren vraagt om zorgvuldige keuzes in taakontwerp, groepssamenstelling en begeleiding (Van der Zee, 2015). Cruciaal is bovendien de rol van de leraar, die moet inschatten wanneer en hoe samenwerking bijdraagt aan leren. Pedagogische tact is hierbij essentieel: de leraar moet kunnen aanvoelen wanneer leerlingen ondersteuning nodig hebben, wanneer conflicten productief zijn en wanneer ingrijpen gewenst is. Onderzoek laat zien dat expliciete instructie in samenwerkingsvaardigheden en voortdurende begeleiding een voorwaarde vormen voor succes (Gillies, 2006). Samenwerkend leren is daarmee bij uitstek een voorbeeld van het professionele karakter van onderwijzen: het vraagt niet alleen kennis van onderzoek, maar ook situationeel oordeelsvermogen.

DIFFERENTIATIE

Differentiatie is een tweede belangrijk principe binnen vernieuwend onderwijs. Het streven is om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen in niveau, tempo, interesses en leerbehoeften. Onderzoek laat zien dat differentiatie meer omvat dan het indelen van leerlingen in niveaugroepen. Effectief differentiëren betekent dat leraren ongelijk handelen op basis van relevante kennis over hun leerlingen, en hun instructie, leerstof en begeleiding daarop afstemmen. Effectonderzoek toont aan dat prestatiegerichte niveaugroepen beperkte en soms zelfs negatieve effecten hebben,

DIFFERENTIATIE IS GEEN VAST STAPPENPLAN MAAR
EEN PROFESSIONELE PRAKTIJK, DIE NIET ALLEEN
OM TECHNISCHE VAARDIGHEID VRAAGT,
MAAR OOK OM PEDAGOGISCHE GEVOELIGHEID.

met name voor laagpresterende leerlingen (Deunk et al., 2015). Dit vraagt van leraren voortdurende professionele afwegingen. Differentiatie is alleen effectief wanneer de leraar verschillen daadwerkelijk herkent en hier adequaat op reageert.

Dit onderstreept dat differentiatie geen vast stappenplan is, maar een professionele praktijk. Ondersteunende strategieën zoals verlengde instructie, pre-teaching, scaffolding en adaptieve leermiddelen kunnen behulpzaam zijn, maar blijven afhankelijk van de professionele interpretatie van de leraar (Denessen, 2017). Differentiatie vraagt daarmee niet alleen technische vaardigheid, maar ook pedagogische gevoeligheid en aandachtigheid voor wat zich in de klas afspeelt.

ZELFREGULEREND LEREN

Autonomie en eigenaarschap vormen centrale waarden binnen veel vernieuwingsconcepten. Zelfregulerend leren sluit hier nauw bij aan en verwijst naar het vermogen van leerlingen om hun leerproces doelgericht te plannen, monitoren en bij te sturen. Onderzoek laat zien dat zelfregulerend leren samenhangt met hogere leerprestaties en schoolsucces (Harding et al., 2019). Deze vaardigheden ontwikkelen zich echter niet vanzelf. In de praktijk wordt zelfregulerend leren vaak impliciet gestimuleerd door keuzevrijheid en zelfstandig werken, waardoor veel leerlingen blijven steken in oppervlakkige strategieën (Dignath & Büttner, 2008). Effectief zelfregulerend leren vraagt daarom om doelgerichte begeleiding. Leraren moeten strategieën zichtbaar maken, voorstellen en samen met leerlingen reflecteren op hun gebruik van de strategieën (Sins, 2023).

Ook hier is het professionele oordeel van de leraar doorslaggevend. Autonomie betekent niet loslaten, maar afgestemd begeleiden. De leraar moet voortdurend afwegen hoeveel structuur nodig is en wanneer sturing kan worden verminderd. Zelfregulerend leren maakt zo duidelijk dat onderwijs niet louter draait om het toepassen van bewezen interventies, maar om het zorgvuldig balanceren tussen vrijheid en begeleiding.

ONDERZOEKEND LEREN

Onderzoekend leren wordt vaak gepresenteerd als tegenhanger van directe instructie. Meta-analyses laten zien dat begeleid ontdekkend leren vergelijkbare of zelfs sterkere effecten kan hebben dan directe instructie, mits leerlingen voldoende ondersteuning krijgen (Van der Zee & Stappers, 2024). Het onderscheid zit niet zozeer in de effectiviteit an sich, maar in de aard van het leren. Onderzoekend leren stimuleert actieve kennisconstructie, probleemoplossend denken en reflectie, vaardigheden die essentieel zijn voor het omgaan met complexe vraagstukken. Tegelijkertijd waarschuwt onderzoek voor ongestructureerd zelfontdekkend leren, dat zonder begeleiding vaak minder effectief is (Kirschner et al., 2006). Dit onderstreept opnieuw het belang van professioneel handelen. De leraar moet kunnen bepalen wanneer directe instructie nodig is en wanneer onderzoekend leren meerwaarde heeft. Deze beslissing vraagt om vakinhoudelijke kennis, pedagogisch inzicht en bewuste afstemming op de specifieke leerlingen en doelen in een gegeven situatie.

OOG VOOR COMPLEXITEIT

Het idee dat uitsluitend directe instructie evidence-based en effectief zou zijn, houdt bij nadere beschouwing dus geen stand. Onderzoek laat zien dat vernieuwende onderwijsprincipes onder voorwaarden vergelijkbare of zelfs betere opbrengsten kunnen hebben. Tegelijkertijd maakt dit onderzoek duidelijk dat effectiviteit niet los te zien is van de kwaliteit van uitvoering. Dit geldt voor vernieuwende didactiek, maar evenzeer voor traditionele aanpakken, zoals directe instructie. Daarbij geldt dat meetbare leeropbrengsten slechts één dimensie van onderwijskwaliteit bestrijken. Vernieuwende principes beogen vaak juist ook de brede vorming van leerlingen: doelen die zich niet in gestandaardiseerde toetsresultaten laten vangen. Vanuit onze lectoraten benadrukken wij daarom het belang van praktijkgericht onderzoek binnen scholen. Effectonderzoek biedt waardevolle inzichten, maar zegt weinig over het handelen van de leraar in concrete situaties. Onderwijzen is een professionele praktijk die Biesta (2023)

karacteriseert als een 'dubbele kunst'. Leraren hebben zowel vakmanschap nodig (de didactische kennis en vaardigheden om leerprocessen vorm te geven) als pedagogische wijsheid: het vermogen om te oordelen wat in een specifieke situatie het goede is om te doen, gegeven de leerlingen, de doelen en de bredere vormingsopdracht van het onderwijs. Door wetenschappelijke kennis te verbinden met ervaringskennis ontstaat ruimte voor reflectie en verdere ontwikkeling van vernieuwingsonderwijs. Zo blijft het onderwijs niet alleen effectief, maar ook pedagogisch verantwoord en betekenisvol. <<

Symen van der Zee (lector Vernieuwend Onderwijs, Saxion), Patrick Sins (lector Vernieuwingsonderwijs, Thomas More Hogeschool & lector Leren Leren, Hogeschool Rotterdam), en Wouter Modderkolk (lector Waarde(n) van Vrijeschoolonderwijs, Hogeschool Leiden)



Referenties

- Biesta, G. (2023). Reclaiming the artistry of teaching. In: Tierney, R.J., Rizvi, F. & Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 5, pp. 648-654). Elsevier.
- Denessen, E. (2017). *Dealing responsibly with differences. Socio-cultural backgrounds and differentiation in education*. University of Leiden.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Cooperative learning and achievement. In S. Graham & K. Harris (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 141-172). American Psychological Association.
- Harding, S.M., English, N., Nibali, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B., & Zhang, Z. (2019). Self-regulated learning as a predictor of mathematics and reading performance: A picture of students in Grades 5 to 8. *Australian Journal of Education*, 63(1), 74-97. <https://doi.org/10.1177/0004944119830153>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, H., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Sins, P. H. M. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf. Maar hoe dan wel?* Hogeschool Rotterdam.
- Van der Zee, S. (2015). *De effectiviteit van daltononderwijs*. Saxion Progressive Education Press.
- Van der Zee, S. & Stappers, R. (2024). Discussie over directie instructie. *Basisschool Management*, 4, 8-11.

We boden al een kijkje in de praktijk van het traditionele vernieuwingsonderwijs door enkele praktijkparels een mooie plek te geven in deze editie van 2026. De voorzitters wierpen hun blik op het thema 'vertragen in tijden van effectiviteit en efficiëntie' en je las het artikel van de drie lectoren over de grote thema's binnen onderwijsonderzoek. Maar zonder leraren, leerlingen en hun ouders die kiezen voor het onderwijs op een traditionele vernieuwingschool zouden we niet bestaan. Hun stemmen mogen niet ontbreken. Wat hebben zij nodig om zich te ontwikkelen? Welke rol speelt 'vertraging' hierin? En in welke vorm vindt dit plaats? Zij laten zien hoe mooi het traditionele vernieuwingsonderwijs is en hoe ontzettend belangrijk het is dat je gezien wordt; de tijd, ruimte en materialen krijgt om je te ontwikkelen; en 'het goede' zo goed mogelijk doet.

Aan het woord:





Montessori: Met de tijd aan je zij gaat het leren je lekker af

Gaan de scholen na de vakantie open, dan staan kinderen niet per se te trappelen om weer op te starten. Ravi van den Broek (nu 26) wel. Zo lang ze zich kan herinneren was school niet alleen een fijne en veilige plek, maar ook een plek waar ze de balans tussen vrijheid en structuur vond. Nog altijd, trouwens. Want al ruim drie jaar is ze officieel aan boord als montessoricollega.

En er is nóg iets waarmee Ravi zich onderscheidt van andere jongeren. De diagnose dyslexie en later die van adhd heeft haar nooit in de weg gezeten. Sterker nog, die bleken voor haar hét vertrekpunt van onderwijs, boordevol individuele aandacht en persoonlijke bege-

leiding. Ravi: “Leerkrachten vingen signalen op, merkten dat ik tegen dingen aanliep. En stelden me in mijn kracht door specifiek te vragen wat ik nodig had om verder te komen. Die vraag alleen maakte al dat ik me écht gezien voelde.”

ZELF AAN ZET

“Wat ik nodig had en heb om stappen te zetten, om verder te komen, daar moest ik zelf over nadenken, gaven mijn leerkrachten aan. Dat vraagstuk lag vooral bij mij. Zeker op de middelbare school, het Montessori College in Nijmegen, kreeg ik als jongvolwassene alle ruimte om dit te onderzoeken. Om uit te vogelen wat ik nodig had, waar precies ik tegenaan liep en wat helpend zou zijn om dit te overbruggen. Deze zelfreflectie nam ik heel serieus. Aan de ene kant omdat er echt naar me geluisterd werd. Er rekening met me werd gehouden. Aan de andere kant omdat docenten me het gevoel gaven dat ik in the lead was. Eén van de mechanismen die ik toentertijd ontwikkeld heb, is het werken op beloningsbasis. Heel simpel, misschien, maar voor mij heel effectief. Met de gedachte: 'Als je je nu flink inzet voor dit, dan heb je straks ruimte voor dat.' Keurig vastgelegd in een tijdschema. En keurig gedeeld met mijn mentor en/of vakdocent. Het gesprek ging op die manier niet over mij, maar mét mij. Die aanpak zette me toen in m'n kracht. Die aanpak heeft in al de daaropvolgende jaren z'n vruchten afgeworpen.”

TIJD KRIJG JE. TIJD NEEM JE.

Over tijd gesproken. “Dat ik er soms wat langer over deed, dat ik mijn schoolloopbaan niet in één rechte lijn heb vervolgd, is nooit een issue geweest. Deed er gewoon niet toe. In gesprek met docenten is er vooral gekeken naar wat ik op dat moment nodig had. Lekker proactief ook. Kwam ik wel eens thuis met schoolse hobbels of struikelblokken, dan stelden m'n ouders de vraag: 'Moeten we dan niet...?' En kon ik lekker stellig antwoorden: 'Nee joh. Is al geregeld.' Ik heb veel baat bij vertraging, bij tussenstapjes om de boel op een rijtje te zetten. Informatie die ik alleen auditief binnenkrijg, blijkt onvoldoende. Het helpt als ik tijd inruim om extra aantekeningen te maken, bijvoorbeeld. Er langer over mag doen om te lezen. Of, zoals tijdens onze begeleidingslessen op de middelbare, tijd kan maken voor verdieping. Passend bij Montessori, en helemaal bij mij, is de ruimte die je wordt geboden om binnen een bepaalde structuur, binnen vaste kaders te werken. Je wordt vrijgelaten, maar weet

precies wat er van je verwacht wordt. En je kunt altijd bij iemand terecht als het even niet lukt.”

DUCTTAPE OP JE MOND

Misschien niet de meest voor de hand liggende de keus voor een dyslect, maar Ravi ging Engels studeren na haar havo diploma te hebben behaald. “Mijn liefde voor die taal gaat best ver terug. Door de muziek die we thuis draaiden, de lyrics die ik zo graag wilde begrijpen. Maar ook de televisie. Papa zei ooit: 'Disneyfilms zijn geen Disneyfilms in het Nederlands. Die kijken we alléén in het Engels (thanks, dad)'. Engels is me sowieso altijd wonderbaarlijk goed afgegaan. En ik kon in mijn beginfase als leraar in opleiding (lio) niet wachten om de liefde voor deze taal op leerlingen over te brengen. Maar niet op iedere school. Het liefst op een montessorischool. Een school waar niet alleen gezegd wordt dat het kind centraal staat, maar een school die dit ook echt waarmaakt. Waar de menselijke maat alles bepalend is, waar je fouten mag maken en waar je lekker jezelf kunt zijn. Zoals op mijn oude school, het Montessori College Nijmegen.”

“En da's gelukt! Als docent Engels heb ik hier nu een vaste plek. Bijzonder, vooral, is dat ik nu heel bewust leer te doen wat ik als leerling al die jaren zo heb gewaardeerd bij docenten: observeren, kijken en zoveel mogelijk je mond houden. Ducttape erop als je te snel wil reageren of uitleg wil geven. Want oplossingen zijn er niet om aan te dragen. Die zijn er om ontdekt te worden. Ook dat heeft tijd me geleerd!” <<

Petey Peeters (docent Montessori College in Nijmegen)

Foto: Willemien Geboers



Vrijeschool: Aandacht voor de hele mens, met hoofd, hart en handen

Wouter van Daalen en Vera van Vilsteren (vrijeschoolouders en initiatiefnemers van Waldorf Utrecht), Vincent Osinga en Jan-Arie Bras (leraren aan het Mercurius College Delft) en Elin van Schijndel (leerling klas 3/groep 5 op Vrijeschool Amsterdam West) vertellen hoe zij denken dat het toelaten van vertraging in het onderwijs juist veel oplevert.

INZET EN CONCENTRATIE

Wouter en Vera misten een vrije middelbare school in Utrecht en besloten met vijf andere ouders het initiatief hiervoor te nemen. Dit resulteerde in 2018 in de oprichting van Waldorf Utrecht.

Wouter: *“Juist omdat de wereld zo snel gaat en er in korte tijd veel verandert, moet je als mens stevig in je schoenen staan. Je moet jezelf leren kennen, zodat je een beeld krijgt van wat je in de wereld wil en kan doen. Vrijeschoolonderwijs geeft hiervoor ruimte en tijd.”*

Vera sluit zich hierbij aan. *“De gehele menswording zou centraal moeten staan in het onderwijs. Je wil*

dat kinderen opgroeien tot vrijdenkende mensen, die met aandacht en daadkracht in de wereld staan. Ergens aandacht voor hebben vraagt vertraging, maar dan wel actief. Vertragen is in die zin dan niet passief, maar vraagt juist inzet en concentratie. Daar moet je bewust ruimte en tijd voor maken in het onderwijs.”

Wouter geeft aan dat 80-90% van de leerlingen die kiezen voor Waldorf Utrecht geen vrijeschoolachtergrond heeft. *“Het komt regelmatig voor dat kinderen die instromen op onze school erachter komen dat leren makkelijker gaat als ze meer ruimte krijgen voor hart en handen. Juist omdat er dan minder druk op dat cognitieve presteren zit.”*

Scheikundedocent Vincent beaamt dat. Hij is 2,5 jaar geleden als zij-instromer in het onderwijs gestart en heeft daar nog geen dag spijt van gehad: *“Ik heb gekozen voor een vrije middelbare school, omdat ik hier de ruimte voel om mijn lessen naar eigen inzicht vorm te geven. Vooral in de periodelessen kan ik veel creativiteit kwijt.”* Hij voegt eraan toe: *“Je moet het aantrekkelijk maken voor leerlingen om mee te gaan in jouw les, dit door bijvoorbeeld een spelelement toe te voegen. Als leerlingen het zélf willen begrijpen neemt de druk om te moeten presteren af. Er is dan veel minder stress.”*

HET ECHTE LEVEN

Docent Engels Jan-Arie: *“Het is belangrijk theorie te koppelen aan het echte leven. Op die manier verbindt de leerling zich meer met de stof en zullen daadwerkelijke interesses naar boven komen. Binnen het periodeonderwijs is daar gelukkig ruimte voor. Durf daarom ook de wereld naar binnen te halen, door bijvoorbeeld gastsprekers uit te nodigen. Of ga er juist op uit met een klas. Het hoeft niet veel te kosten. Mijn ervaring is dat een hoop ouders willen helpen.”*

AUTONOMIE

Over het thema zegt Vincent: *“Ik vind vertragen in dit geval overigens een raar woord. Het gaat er volgens mij meer om dat leerlingen de kans krijgen om een zijpad te nemen of een omweg te maken. Op die manier krijgen leerlingen autonomie. En in veel gevallen is dat een stuk efficiënter en effectiever dan stug vasthouden aan de voorgeschreven lesstof.”*

VERBINDING

Jan-Arie: *“Efficiënt lesgeven bedient alleen het hoofd. Ik vind het belangrijk dat er tijd blijft voor de verbinding tussen leerling en docent. In de les moet ruimte zijn voor gesprekken, maar ook klassikale spelletjes en de mogelijkheid buiten de methode te stappen.”* Het liefst springt hij even flink touwtje met zijn klas voor aanvang van de periodeles. *“De samenhang tussen kennisonderwijs en kunst-, muziek- en bewegingsonderwijs is belangrijk en gezonder voor de kennisinname. Dit is ook wetenschappelijk bewezen. Investeren in hoofd, hart en handen loont.”*

Dat is ook wat derdeklasser Elin zo fijn vindt aan de vrijeschool: *“We doen heel veel verschillende dingen op een dag. We zingen, doen aan vormtekenen, breien en nat-in-nat schilderen. Ik maak graag mooie dingen. Rekenen en euritmie vind ik het leukst. Tijdens euritmie wordt er vaak een verhaal verteld en beelden we dat daarna uit op pianomuziek. Je moet daarbij best wel goed opletten, anders bots je tegen elkaar aan. Daarna zijn we met de hele klas heel rustig, terwijl we ook heel goed heel druk kunnen zijn. Vraag maar aan mijn juf.” <<*

Noor Geenen (vrijeschoolouder en educatief auteur) en Maaïke van Gelder (directeur Vereniging van Vrijescholen)



Dalton: De balans van effectiviteit in daltononderwijs

Maurice Visser (daltondocent Frans en teamleider brugklas op het Dalton College Voorburg), Chantal (een leerling uit de onderbouw) en Hans (vader van een leerling) vertellen over Chronos en Kairos, het schoolwerk als eigen 'job', en de balans van effectiviteit in het daltononderwijs.

CHRONOS EN KAIROS

De Grieken kenden in Chronos en Kairos twee goden voor de tijd. Chronos, de oude man met de zandloper, staat voor de tijd van afspraken en agenda's. In het onderwijs vertaalt dit zich vaak naar registratie, verantwoording en de druk van het werk. Kairos daarentegen is de god van de gelegenheid, het 'momentum' en de subjectieve beleving van tijd. Hij vertegenwoordigt de bevoegdheid en het moment waarop inzicht en schoonheid ontstaan.

In het daltononderwijs, een concept dat door Helen Parkhurst werd ontwikkeld om leerlingen op te voeden tot proactieve 'fearless human beings', speelt de balans tussen deze twee goden een cruciale rol. Op deze balans ontstaat de kernwaarde effectiviteit dat juist ruimte biedt voor vertraging, verbinding en ontdekking.

EIGEN PLANNING

"Voor mij betekent effectiviteit niet dat we zo snel mogelijk door de methode heen jagen," vertelt Maurice, een ervaren daltondocent Frans en teamleider brugklas. "Het gaat erom dat we het 'goede' zo goed mogelijk doen. Parkhurst noemde haar Dalton Plan een 'efficiency measure', maar dat was juist bedoeld om het starre, klassikale 'lockstep teaching' te doorbreken. Door leerlingen de vrijheid te geven hun eigen tijd in te delen - het 'budgeting time' - creëer ik ruimte. Laatst zag ik een leerling die volledig opging in het ontwerp van een reis om de wereld voor aardrijkskunde. Volgens de klok (Chronos) had hij allang aan Frans moeten zitten, maar het probleemoplossend vermogen dat hij op dat moment ontwik-

kelde om de reis tussen de landen en de verblijven op elkaar af te stemmen, was vele malen effectiever voor zijn vorming tot 'fearless human being'." Op het Dalton College is elk vak verdeeld in periodes en in leerdoelen. Leerlingen mogen zelf een planning schrijven en deze voorleggen aan de docent - à la 'contract on the job'. "Het is mooi om te zien dat leerlingen het eigenaarschap mogen en kunnen ontwikkelen en de verantwoordelijkheid leren dragen."

EIGEN 'JOB'

Chantal (14 jaar), een leerling uit de onderbouw, ervaart de ruimte om te verrijken dagelijks via haar daltontaak. "Ik zie mijn schoolwerk als mijn eigen 'job'. Als ik bij een moeilijk geschiedsonderwerp even wil 'vertragen' om dieper in de bronnen te duiken, dan kan dat. Ik hoef niet te wachten op de rest van de klas, maar ik mag ook langer stilstaan als ik iets echt wil ontdekken. We werken ook veel samen in de daltonuren, waar we elkaar helpen en vragen stellen. Sinds dit schooljaar is er een groot aanbod aan masterclasses waar ik uit kan kiezen. Gaaf om niet alleen maar schoolvakken te doen, maar ook te kunnen leren schaken, koken, programmeren, judoën of ondernemen." Voor een leerling is dit geen tijdsverspilling, maar juist een manier om van en met elkaar te leren in een sociale gemeenschap. Leerlaagdoorbrekend ontmoeten leerlingen elkaar en zetten het schoolse curriculum on hold om middels vragen enorm te groeien!

ONDERNEMENDE BURGERS MET LEF

Hans, vader van een leerling, ziet zijn kind proactiever en sociaal weerbaarder worden. "Natuurlijk

MIJN ZOON LEERT NIET ALLEEN DE STOF,
MAAR HIJ LEERT VOORAL HOE HIJ MOET LEREN
EN HOE HIJ VERANTWOORDELIJKHEID MOET
DRAGEN VOOR ZIJN EIGEN KEUZES.

zijn de leerdoelen van de overheid belangrijk, maar ik zie dat er op een daltonschool ook veel ruimte is voor een breed vormingsaanbod, zoals projecten, reizen, thema's en masterclasses. Er is aandacht voor de uniciteit van elk kind. Mijn zoon leert niet alleen de stof, maar hij leert vooral hoe hij moet leren en hoe hij verantwoordelijkheid moet dragen voor zijn eigen keuzes. Dat is voor mij de effectiviteit van het onderwijs op het Dalton College.”

Effectiviteit in het daltononderwijs is onlosmakelijk verbonden met de na te streven doelen: de vorming van een ondernemende burger met lef. Het gaat niet alleen om kwalificatie (het behalen van diploma's), maar ook om socialisatie en persoonsvorming.

BALANS

Onderzoek toont aan dat leerlingen van daltonscholen een betere aansluiting ervaren bij hun vervolgopleiding, wat duidt op een hoge mate van effectiviteit in het voorbereiden op de toekomst. Hoewel er in de dagelijkse praktijk soms een spanning is tussen de druk van examens (Chronos) en de ruimte voor brede ontwikkeling (Kairos), biedt het daltoninstrumentarium – zoals reflectie en taakwerk – de nodige handvatten om deze balans te bewaken. “Een balans die we elk moment van de dag opzoeken, onderzoeken en benaderen. Dat maakt het voor mij een school die snapt wat er nodig is,” aldus Maurice Visser. <<

Maurice Visser (docent en teamleider
Dalton College Voorburg)





Freinet: Komen tot leren in de rijke wereld van Freinet

**“DAARVOOR MOETEN WIJ - OUDERS - ONZE KINDEREN
LEREN DOORZETTEN EN LEREN CONCENTREREN”**

Frouzan (38), moeder van Eli (5) en Leo (2,5) koos enkele jaren terug voor de spiksplinter nieuwe Freinetschool Parkrijk in Rijswijk. Nieuw, jong, compact, én boordevol materiaal.

Het onderwijs is diepgeworteld in het dagelijkse leven van Frouzan als wel in de familiestructuur. Zelf genoot ze in haar jeugd door een aantal verhuizingen onderwijs op verschillende scholen. Studeerde ze technische geneeskunde en technische bedrijfskunde en werkt tegenwoordig bij het LUMC. Haar man studeerde onderwijswetenschappen en is tegenwoordig global Learning & Development manager van een groot internationaal bedrijf. Haar moeder gaf les op het MBO en ook haar schoonfamilie heeft behoorlijk wat ervaring in ‘onderwijsland’. *“Mijn schoonvader was basisschooldocent, directeur*

van verschillende scholen en uiteindelijk inspecteur bij de onderwijsinspectie. Mijn schoonmoeder was directrice in het speciaal onderwijs.” Een idee over onderwijs heeft ze daardoor wel. Hoe kies je dan een school voor je kinderen?

**HET MATERIAAL, ZÓ VEEL MATERIAAL.
IN ALLE VORMEN. DAT VOND IK
GEDURENDE MIJN EIGEN
MONTESSORITIJD AL HEEL LEUK.**

“HET ENORME AANBOD
VAN MATERIAAL HEEFT MIJ
ALS KIND GEVORMD.”

ENORM AANBOD MATERIAAL

In Rijswijk was de keuze... *“Niet reuze. Inschrijven doe je al bij de geboorte. Wij schreven Eli ‘pas’ in toen hij 9 maanden was. Op veel scholen, zoals de Montessorischool, was al helemaal geen plek meer.”* Maar tijdens het bezoek aan Parkrijk was er gelukkig direct een klik. *“Ik werd in eerste instantie vooral gepakt door het enorme aanbod aan materiaal. Dat vond ik uit mijn eigen Montessoritijd heel leuk. Het heeft mij als kind gevormd. Had ik die wiskundestudie gedaan zonder dat materiaal? Had ik dan die capaciteiten ‘unlocked’?”*

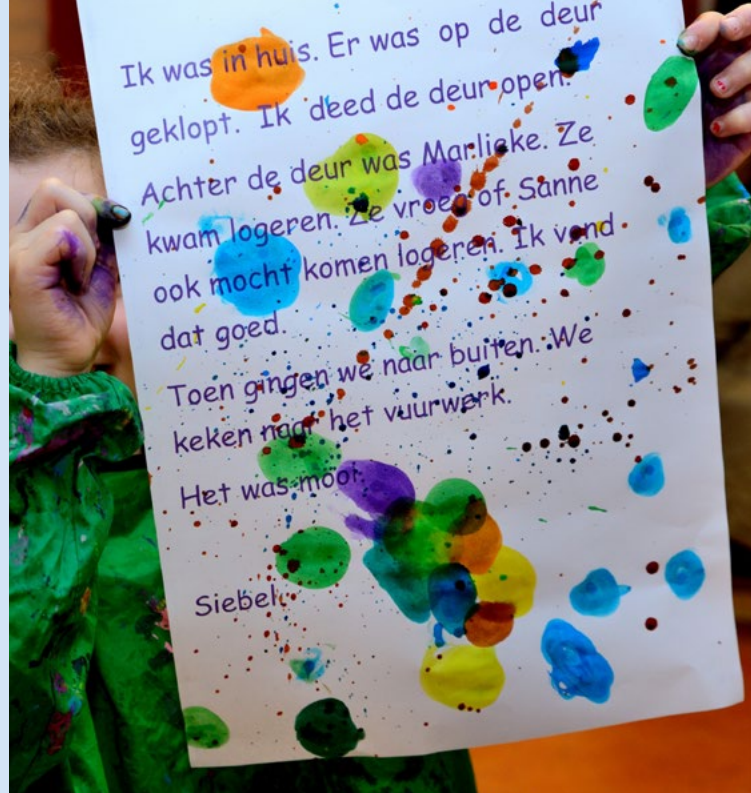
Daarnaast heeft Freinet veel oog voor de groepsdynamiek. *“Ik raak ook gemotiveerd van samen met en voor iemand werken. Dat sprak me aan.”* Net als het leren met techniek, zoals de zeefdruk. *“Nieuwe vaardigheden, zoals omgaan met ICT, dat leert hij thuis wel.”*

MAATSCHAPPIJ

Dat Eli zo op zijn plek zit komt ook door de docent. *“Juf Ineke is een zeer ervaren kleuterjuf. Ze is goed in orde scheppen én ruimte bieden. Maar ook bijzonder goed in het naar binnenhalen van de wereld en de wereld in gaan.”* Eén van de thema’s van dit schooljaar betrof ‘beroepen’, met als centrale vraag aan de kinderen: Wat wil je later worden? Deze docente omarmde alle antwoorden. *“Echt alle. Eén leerling wilde unicorn worden. Dat gingen ze vervolgens helemaal exploreren: wat moet je doen om een unicorn te worden? Dat bracht ook bij mezelf een verandering teweeg: we hoeven ze nog niet te confronteren met de kaders van de maatschappij.”*

PRESTATIEDRUK

Wanneer Frouzan antwoordt op de vraag of zij de toenemende prestatiedruk herkent is dat tweeledig. *“De prestatiedruk herken ik – op dit moment – niet in de klas van Eli. Ik heb niet het idee dat de kinderen worden afgerekend op hun resultaten. In tegenstelling! Er wordt juist naar het kind gekeken.”* Maar, vult Frouzan meteen aan: *“Ik word er nú nog niet mee geconfronteerd. Wie weet neemt de prestatiedruk toe wanneer de toetsmomenten in de hogere jaren toenemen?”* Dat is iets wat ze namelijk ziet



bij de afstudeerders die ze begeleidt. Er is daar tussen studenten een verschil in ‘belastbaarheid’, vertelt ze. Niet iedereen kan de druk even goed aan, en dat komt door verschillende dingen. *“We kunnen ons tegenwoordig maatstaven aan de hele wereld, de hele dag door. We hebben onszelf nog nooit zoveel gezien in de spiegel en online, als nu.”* Haar studenten ervaren druk om te scoren, om later ‘een goede baan’ te hebben. Volgens Frouzan is het belangrijk te weten wat stress is, maar vooral ook wat ontspanning is. *“En je denkt misschien wel dat dat lekker scrollen is, maar dat is natuurlijk niet écht ontspanning.”*

DOORZETTINGSVERMOGEN EN CONCENTRATIE

Volgens haar ligt daar een belangrijke taak voor ouders: *“Wij moeten ze twee ‘kernelementen’ leren: doorzettingsvermogen en concentratie. Niet alleen swipen, niet alleen korte filmpjes, niet na twee minuten het spelletje alweer aan de kant gooien. Pas als ze hebben leren doorzetten en leren concentreren kunnen ze in de klas echt tot leren komen in de rijke wereld van Freinet. Want het aanbod is rijk en prachtig, maar daarvoor moet je je dus wel kunnen concentreren en ook als het moeilijk is even doorbijten.”*

En voor de rest? *“Laten chillen en laten rusten. Afstand houden. Dan komt het allemaal best goed.” <<*

Jory Tolkamp
(onderwijskundig assistent, Saxion)

Jenaplan: “Ik ben blij als ouders bij de intake komen met een vraag naar de opbrengsten van de school”

Lonneke Hubers, schoolleider jenaplanschool De Lindekring, Sint Agatha: “Het eerste dat je zal horen als je bij ons binnenkomt, is de rustgevende muziek. Wat mij dan vaak opvalt is dat kinderen, en ook collega’s en ouders, hun passen wat vertragen. Misschien zit je met je hoofd al bij die eerste werkmeeting straks, maar eventjes gaat het tempo eruit. Ik heb ouders wel eens gevraagd of ze daardoor later op hun werk komen. Dat bleek niet zo te zijn”.

VARIËTEIT AAN TEMPO

We kennen allerlei snelheden op school - niet alleen de vertraging. De kracht schuilt in de variëteit aan tempo’s en wat dat de kinderen oplevert. Het meest merkbaar is dat aan het eind van de week: op donderdag zijn we tot 15.30u op school en dan zie je bij sommige kleuters wel wat vermoeidheid opkomen. Door meditatie in te plannen op de vroege middag, weet je niet wat je ziet als ze daarna nog een blokuur hebben. Ze herpakken zich, er is focus, het gonst. Dat hoor ik hen zelf ook vertellen.

Als kinderen op maandag de school in komen, zijn ze eerst drie kwartier in hun stamgroep. We doen daar geen weekendkring, maar vragen wel kort: ben je er? Hoe start jouw week? Zijn er dingen die gedeeld, opgeruimd, moeten worden voor je aan het werk kan? Daarna staat er een ontdekkingsdoos klaar of wordt er een thema-gerelateerde verwonderingsvraag opgeworpen. We proberen de kinderen op het puntje van hun stoel te krijgen en met die nieuwsgierigheid gaan we naar de weekopening in de aula: een grote kring, waarbij de oudste groep de jongste ophaalt, waar we bij de verjaardagen stilstaan en kinderen vertellen over hun onderzoeksvragen voor de week.





EFFECTIVITEIT EN VERTRAGING

Effectiviteit en vertraging sluiten elkaar niet uit. Als je een lange wandeltocht maakt, kijk je af en toe op je kaart of je nog goed zit, voel je na of je genoeg water hebt, rust je even uit. Op een schooldag is dat ook essentieel: waar ben ik met mijn stamgroep? Ben ik nog aan het doen wat ik me voorgenomen had? Stilstaan is deel van het leerproces.

Als je het hebt over ‘effectiviteit’ gaat het er ook om hoe je leerstof en ervaringen echt verinnerlijkt. Het is nodig gelegenheid te maken om dingen op te slaan in je korte- en langetermijngeheugen. Dat kan alleen als kinderen zich niet overladen voelen en ze regelmatig hun hoofd weer leeg mogen maken. Je kunt na de pauze oeverloos de ruzie op het plein bespreken, maar je kunt het vaak ook voor zijn: ‘Jongens, mijn vraag na de pauze gaat zijn: voor wie heb jij de pauze fijn gemaakt en wie heeft voor jou het verschil gemaakt?’

INNERLIJKE BASISACTIVITEITEN

Denken in termen van ‘efficiency’ mag niet in de weg gaan staan van de notie van onderwijs als een zinzoekende, betekenisvolle bezigheid. Joop Berding heeft mooi geschreven over het streven om maatschappelijk ongeduld grotendeels buiten je school en je opvoeding te houden. Daarom legt Jenaplan – naast de vier sociale basisactiviteiten ‘gesprek’, ‘spel’, ‘werk’ en ‘viering’ – de nadruk op een set innerlijke basisactiviteiten, als filosoferen en waarnemen. Die innerlijke activiteiten helpen

STILSTAAN IS DEEL

VAN HET LEERPROCES.

om tot verdieping te komen van bijvoorbeeld je spel of je viering.

In de maanden voor kerst was er een zang-agoge op school, die met de kinderen Leonard Cohens *Hallelujah* instudeerde. Alleen al het gezamenlijk tot die eerste ademteug komen en krachtig gaan staan was geweldig. In stilte luisteren naar elkaar: waar doe je dat nog? Tijdens de viering vielen de ouders na verloop van tijd in en waren de kinderen er getuige van hoe een gedeeld moment ontstaat.

OPBRENGSTEN

Ik ben blij als ouders bij de intake komen met een vraag naar de opbrengsten van de school. De effectiviteit van onze school zit in de stamgroepleiders die heel goed in staat zijn om zaken met elkaar in verbinding te brengen, die hun nieuwsgierigheid en verwondering voorleven, die kennis in samenhang wegzetten in het ritmisch weekplan, die weten te vertellen over de rol van rust en verstillings in hogere orde denken en kennisoverdracht.” <<

Geert Bors
(hoofdredacteur Mensenkinderen)

Aanbevolen publicaties uit 2025

Ook dit jaar werd heel wat geschreven over en ontwikkeld voor het traditionele vernieuwingsonderwijs. Van boeken tot papers, van columns tot artikelen in vakbladen, en zelfs een spel!

In onderstaand overzicht geven we niet alles weer van het afgelopen jaar. Alle artikelen in de vakbladen (zie blz. 50-62) en scripties ontbreken bijvoorbeeld, net als de columns en handvatten die als webpagina's of in nieuwsbrieven verschenen zijn.

DALTON

DaltonVisieSpel

Anne Nohl-Overpelt, Saskia Franken - de Zoete,
Floor van Lieshout, Jody van den Berg en
Vera Otten-Binnerts
Leonon Progressive Education en de Nederlandse
Dalton Vereniging (€29,95)

Met dit spel ga je samen in gesprek over je persoonlijke visie op daltononderwijs. Wat is de mening, overtuiging of waarde van de daltonmedewerker zelf? Voor iedereen in het basis- en voortgezet onderwijs die werkt vanuit de daltonvisie.



100 jaar Dalton Den Haag

Charlotte Vrijaldenhoven, Jennifer Snellink,
Lukas van de Vrande, Maarten van Noort,
Maureen Versprille en Simone Abbenhuis
Dalton Den Haag (€25)

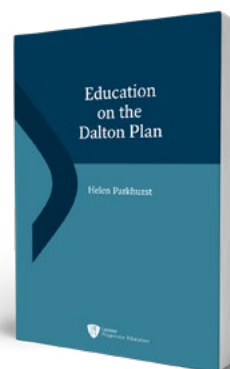
Dit jubileumboek is een tijdsopname van 100 jaar Dalton Den Haag. Een mozaïek van verhalen, beelden en herinneringen, waar de mensen die de school elke dag tot leven brengen centraal staan.



Education on the Dalton Plan: Go Forth Unafraid - heruitgave

Helen Parkhurst
Leonon Progressive Education (€29,95)

De klassieker van meer dan honderd jaar geleden, uit 1922, is opnieuw uitgebracht! Dit boek zou in iedere daltonschool aanwezig moeten zijn, want het blijvend onderzoeken van de eigen 'roots' is essentieel om het daltononderwijs orm te geven.



VRIJE SCHOOL

Het Kompas voor vrijeschoolonderwijs van nu

Marijn Ruhaak, Maaïke van Gelder-Sikkel
en Nienke Gielen
Uitgeverij Christoffor (€24,95)

In deze gids voor het vrijeschoolonderwijs, van kleuterklas tot en met middelbare school, wordt aan de hand van acht uitgangspunten en een aantal thema's en interviews de onderwijsvisie van het vrijeschoolonderwijs beschreven.



FREINET

Schoolziekten

Célestin Freinet

Levend Leren (€17,50)

Dit is een vertaling van Les Maladies Scolaires, geschreven door Freinet in 1964. Freinet benoemt ADD, ASS en ADHD als 'ziekten van de school'. Niet de genen van een kind of de opvoeding thuis zijn de oorzaak, maar de verschooling. Het devies? 'Pak aan wat je aan kunt pakken om het onderwijs te realiseren dat schoolziekten bestrijdt.'



FREINET EN JENAPLAN

DATplus extra - Levend Taalonderwijs en Referentieniveaus

Marion Setz, Mariska van der Kloet, Mirjam Arentsen, Freek Velthausz en Jimke Nicolai

Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV),
De Freinetvereniging en Stichting Levend Leren

Na Dat's Andere Taal (2005) en DATplus (2012), geeft deze publicatie kinderen in jenaplanscholen en freinet-scholen de kans om nog meer te profiteren van Levend Taalonderwijs. De referentieniveaus zijn geïntegreerd in de 23 leerlijnen, om zo aan te kunnen tonen dat je met Levend Taalonderwijs volledig voldoet aan het toezichtskader van de inspectie.



JENAPLAN

Jenaplan en burgerschapsonderwijs: De school als opvoedingsgemeenschap

Geert Bors, Lida Klaver, Jaap de Brouwer
en Symen van der Zee

Nederlandse Jenaplanvereniging en Saxion

Op basis van de belangrijkste bronnen van een eeuw jenaplanonderwijs biedt dit boek ondersteuning voor burgerschapsonderwijs vanuit de jenaplanidentiteit van je school.



De NJPV heeft een burgerschapspagina waar JenaPleinschool hun stappenplan en uitgewerkte leerlijnen deelt. En *Jenaplan de Podcast* heeft twee afleveringen over burgerschap: Burgerschap in de jenaplanpraktijk en De wet rond burgerschap op 'de school waar je leert samenleven'.



De Führungslehre van Petersen

Kees Vreugdenhil

Nederlandse Jenaplanvereniging

Het proefschrift van Kees Vreugdenhil is een 'historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijs-pedagogiek van het Jenaplan'. Deze essentiële studie uit 1992 is nog mondjesmaat antiquarisch te verkrijgen. Vandaar dat de NJPV het werk - met toestemming van Kees Vreugdenhil - dit jaar als PDF ter beschikking heeft gesteld.



MONTESSORI

Het letterversjesboek

Nederlandse Montessori Vereniging (€15)

Het Letterversjesboek is onderdeel van de door de NMV ontwikkelde montessorimethodiek aanvankelijk lezen. Door de versjes krijgen kinderen meer grip op taal. In het boek wordt gespeeld met klanken, woorden en ritme.



Kiezen voor Montessori - heruitgave

Els Wasmann-Peters
Nederlandse Montessori Vereniging
(€3,50)

Dit boekje is gedeeltelijk herzien en in een nieuwe opmaak opnieuw uitgegeven. Het hoofdstuk over kosmische educatie, geschreven door Erica Geers, is nieuw toegevoegd.



Leren lezen op de Montessorischool (theorieboek)

Nederlandse Montessori Vereniging (€21)

“Al het lezen begint met de wil om te weten; niet de wil om te lezen”. De NMV ontwikkelde een montessorimethodiek aanvankelijk lezen. De methodiek is ontwikkeld vanuit het netwerk 0-12 in samenwerking met Saxion.



Montessori & Muziek: een handleiding vol inspiratie voor montessoriprofessionals die werken met kinderen in de leeftijd van 0-12 jaar

Anique van Neer, Joëlle de Groot en Anastasia Dingarten
Nederlandse Montessori Vereniging

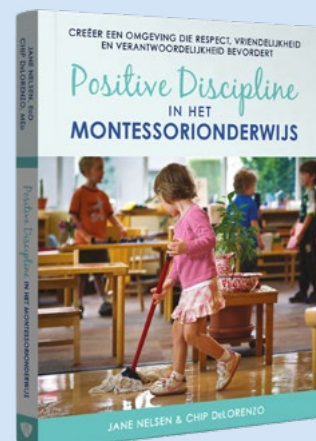
Hoe kun je muziek op verschillende manieren extra aandacht geven en integreren in kosmische opvoeding en onderwijs? Deze handleiding biedt inspiratie voor montessoriprofessionals om geïntegreerd onderwijs te ondersteunen.



Positive Discipline in het montessorionderwijs

Jane Nelsen en Chip Delorenzo
Leonon Progressive Education (€28,99)

Hoe begeleid je het leerproces van kinderen met empathie en helderheid, terwijl je ook de autonomie en zelfregulatie van het kind versterkt? Een boek waarin praktische tools worden gedeeld om dit voor elkaar te geven. Voor iedereen die in het montessorionderwijs werkt en bezig wil met het bevorderen van zelfregulatie, open communicatie en het stellen van grenzen bij kinderen.



Goed onderwijs heeft duizend gezichten, maar... wat is de *gemeenschappelijke kern*?

Er zijn weinig onderwerpen waarover iedereen het tegelijkertijd zowel hartgrondig eens als oneens is. We vinden allemaal dat *alle* leerlingen goed onderwijs verdienen. Maar over de vraag wat dan goed onderwijs is worden verhitte debatten gevoerd in praktijk, theorie en beleid. De standpunten die vaak en luid worden verkondigd lijken op het eerste gezicht ook onver-nigbaar zoals in het kadertje wordt geïllustreerd.

De één is van mening dat het onderwijzen van basisvaardigheden centraal behoort te staan en dat dit het beste kan gebeuren via directe instructie. De ander vindt dit een enorme verschraling van het onderwijs en houdt een pleidooi voor zelfontplooiing. Onderwijs moet leerlingen in staat stellen hun talenten en interesses (en die van anderen) te ontdekken in een veilige omgeving. Dit is slechts navelstaarderij zegt weer een ander.

Leerlingen moeten juist worden ingeleid in vakspecifieke manieren van denken en werken door meester-gezel leren en kritisch onderzoek. Een laatste stem beweert dat de voorafgaande onderwijsopvattingen allemaal de plank mislaan. Het onderwijs moet leerlingen juist toerusten maatschappelijke misstanden aan te pakken zoals ongelijkheid en de milieuproblematiek. Leerlingparticipatie is hiervoor de meest geschikte werkwijze.

Deze permanente onenigheid over het wat, hoe en waartoe van het onderwijs is funest voor het duurzaam bevorderen van onderwijskwaliteit. Zowel in beleid als praktijk resulteert dit namelijk in pendelen en stapelen. Bij pendelen voert dan weer de ene visie en dan weer de andere visie de boventoon. Bij stapelen wordt geprobeerd kool en geit te sparen en van alles een beetje te doen. Zowel pendelen als stapelen zijn energie-, geld- en tijdverslindend, maar resulteren niet in beter onderwijs.

Maar wat is in deze gepolariseerde situatie dan wel de weg voorwaarts? Een invloedrijke benadering voor het bevorderen van onderwijskwaliteit baseert zich hiervoor op een nuchtere effectiviteitslogica: stel met behulp van gerandomiseerd experimenteel onderzoek vast wat werkt zodat leraren weten hoe ze effectief onderwijs kunnen verzorgen. Er is echter ook een andere, bijna vergeten, benadering van onderwijskwaliteit mogelijk waarin de vormingslogica centraal staat. In deze benadering wordt geen kant gekozen voor het ene of het andere standpunt maar wordt op zoek gegaan naar een onderliggende gemeenschappelijke kern van goed vormend onderwijs waarmee op een dieper niveau waardevolle aspecten van op het eerste gezicht conflicterende opvattingen kunnen worden verbonden. Voor deze gemeenschappelijke kern kunnen we te rade gaan bij de rijke vormingstraditie waarbinnen algemeen pedagogen en onderwijsfilosofen de kern van vorming op begrip hebben gebracht.

Deze gemeenschappelijke kern bevat zowel uitspraken over het wat, het hoe en het waartoe van het onderwijs¹. Ze schrijft niet in detail voor hoe het onderwijs moet worden ingericht. De

kern beschrijft en verantwoordt daarentegen de voorwaarden waaraan iedere vorm van goed onderwijs moet voldoen. Deze voorwaarden kunnen op duizenden verschillende manieren worden gerealiseerd. Ik zal in deze bijdrage eerst beknopt de gemeenschappelijke kern van goed onderwijs vanuit de vormingstraditie weergeven. Daarna laat ik zien dat deze bredere vormingslogica veel meer mogelijkheden biedt de onderwijskwaliteit op alle niveaus duurzaam te bevorderen dan de smallere effectiviteitslogica.

DE GEMEENSCHAPPELIJKE KERN VAN GOED ONDERWIJS

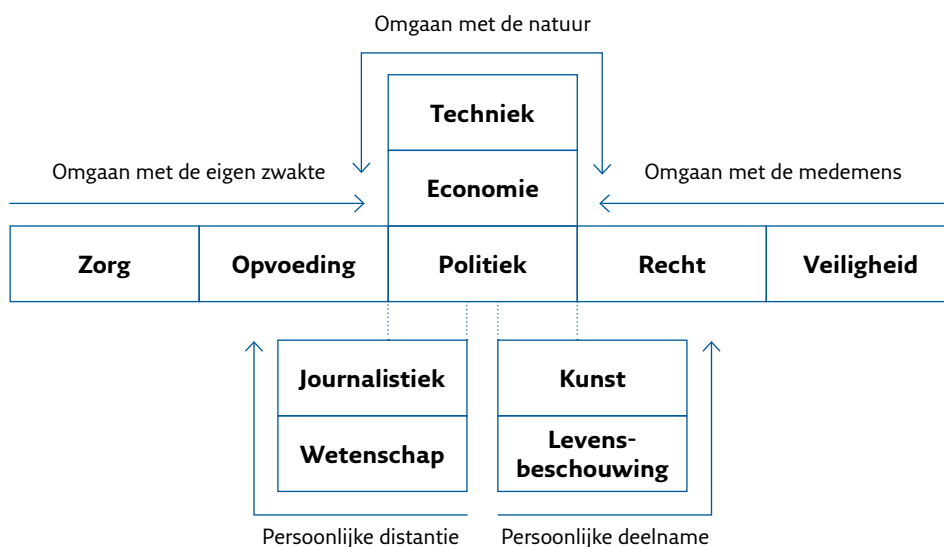
Al meer dan tweeduizend jaar wordt er grondig nagedacht over de essentie van vormend onderwijs. Het idee van vorming voor allen ontstond in de moderne tijd, waarbij Comenius (1592-1670) kan worden beschouwd als vroege vertegenwoordiger en Herbart (1776-1841) als een belangrijke systematische grondlegger. Algemeen pedagogen en onderwijsfilosofen hebben deze traditie voortgezet en telkens geactualiseerd met een bloeiperiode in de jaren zestig, zeventig en tachtig in de vorige eeuw. Daarna is deze vormingstraditie nagenoeg verdampt. Er zijn wel disciplines waarin deelaspecten van vorming worden uitgewerkt zoals de empirische pedagogiek, de ontwikkelings- en leerpsychologie, de onderwijssociologie, de onderwijskunde, de vakdidactiek en curriculumtheorie. Deze empirische disciplines bieden inzicht in bepaalde aspecten van vorming maar ontnemen juist het zicht op de onderliggende gemeenschappelijke kern.

Allereerst wordt binnen de vormingstraditie het overkoepelende doel van onderwijs verhelderd: het bevorderen van mondigheid ofwel verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling van allen. De betekenis en waarde van dit streven wordt duidelijk tegen de achtergrond van de historische verschuiving van een gesloten naar een open samenleving. In een gesloten samenleving stond de bestemming van kinderen vaak al vast bij geboorte en ging het vooral om leren meedoen en zeker weten. In een open democratische samenleving waarin volwassenen niet meer als onderdanen maar als burgers worden beschouwd schiet meedoen en zeker weten tekort. Het onderwijs moet er enerzijds aan bijdragen dat leerlingen later in toenemende mate samen met anderen verantwoorde beslissingen kunnen nemen over de continuering en kritische vernieuwing van de



samenleving. En omdat de toekomst van een kind open dient te zijn is het de taak van het onderwijs leerlingen te leren hoe ze zelfstandig verantwoorde keuzes kunnen maken voor hun eigen leven.

Wat is nu de moeite waard om te leren als onderwijs de verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling van allen dient te bevorderen? Er dienen inhouden te worden geleerd die leerlingen ook daadwerkelijk in staat stellen om te gaan met en kritisch te oordelen over kwesties waar ze later mee te maken kunnen krijgen. Nu beschikken we niet over een glazen bol waarmee we de toekomst kunnen voorspellen. Maar op basis van een analyse van de onderliggende structuur van de samenleving kunnen wel typen kernkwesties worden geformuleerd die waarschijnlijk een rol zullen spelen in de toekomst van de leerlingen. Het praxeologisch inzicht van de algemeen pedagoog Derbolav is in dit verband heel verhelderend². In een samenleving moeten mensen altijd



Figuur 1. Samenhangende praktijkgebieden van een moderne samenleving.

antwoorden vinden op vragen hoe om te gaan met: de natuur; de medemens; de eigen menselijke 'zwakte'; met kennis over de wereld; en met het hogere. Voor elk van deze omgangsvormen onderscheidt Derbolav twee praktijkgebieden en voegt daar het regulerende praktijkgebied politiek aan toe (Figuur 1).

Elk praktijkgebied kent nu zijn eigen overkoepelende doel, door Derbolav het regulatieve idee genoemd. Ik noemde al mondigheid als regulatief idee van onderwijs, hierna volgen om een indruk te geven nog een aantal andere regulatieve ideeën (met tussenhaakjes het betreffend praktijkgebied): gezondheid (zorg); duurzame welvaart (economie); gerechtigheid (recht); waarheid (wetenschap); zingeving (levensbeschouwing). Het regulatieve idee van de politiek is nu om ervoor te zorgen dat alle praktijken kunnen functioneren waarvoor ze zijn bedoeld in het algemeen belang. Met dit kader kunnen typen kernkwesties worden geselecteerd waarmee leerlingen en de samenleving te maken zullen krijgen. Denk bijvoorbeeld aan kwesties als: hoe regie houden op technologie?; hoe duurzaam consumeren en produceren?; hoe omgaan met ongelijkheid? hoe zorgen voor betrouwbare informatie? et cetera.

De vormingstraditie biedt ook aanwijzingen welke inhoudende waardevol zijn om grip te krijgen op dergelijke complexe kwesties. Ze adviseert daarvoor de bestaande schoolvakken om te bouwen tot denkvormen of perspectieven. Dit betekent dat voor schoolvakken, zoals geschiedenis en

biologie, eerst wordt nagegaan wat het overkoepelende idee is dat aan het betreffende schoolvakten grondslag ligt. Dit idee bepaalt op zijn beurt welke aspecten van de wereld die in het vak centraal staan, welke vragen hierover worden gesteld en hoe hiervoor antwoorden kunnen worden ontwikkeld en getoetst. Ook biedt het perspectief een kapstok voor belangrijke inzichten die binnen een vak zijn ontwikkeld en belangrijk zijn voor het ontwikkelen van mondigheid.

Schoolvakken omgebouwd als perspectieven zijn krachtige gereedschappen waarmee leerlingen complexe kwesties van meerdere kanten kunnen bevragen en resulterende inzichten kunnen verbinden om verantwoorde afwegingen te maken. Neem bijvoorbeeld de actuele stikstofcrisis. Vanuit scheikundig perspectief kunnen vragen worden gesteld als: om welke stoffen gaat het eigenlijk?; waarmee en hoe zullen deze stoffen reageren?; en uit welke deeltjes bestaan de stoffen? Vanuit geografisch perspectief komt de spreiding van de stikstofuitstoot in het vizier: wat waar?; en waarom daar? Terwijl politiek-bestuurlijk de focus wordt gericht op vragen als: welke wet- en regelgeving (nationaal en internationaal) is hier van toepassing?; welke belangen spelen er?; en wie moet worden betrokken bij de besluitvorming? Inleiding in verschillende vakperspectieven zorgt niet alleen voor de ontwikkeling van inzichten over de wereld. Leerlingen ontdekken hiermee ook hun voorkeuren voor bepaalde perspectieven en praktijkgebieden en wat zij, en andere leerlingen, hierin belangrijk vinden, goed kunnen

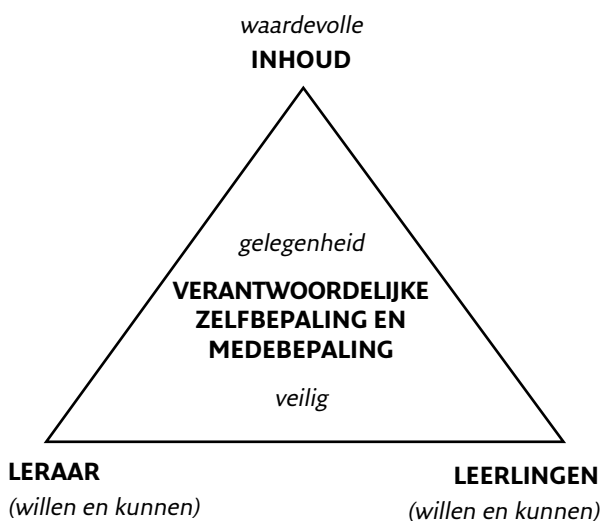


en zouden willen leren. Daarmee opent vorming niet alleen een wereld voor de leerlingen en maar opent het ook de leerlingen voor de wereld. De vormingstraditie biedt niet alleen inzicht in het waartoe van onderwijs (verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling) en wat waardevol is om te leren (inleiden in kernkwesties en relevante vakspecifieke perspectieven) het biedt ook aanwijzingen voor het hoe van het onderwijs. Als je leerlingen kritisch wilt leren oordelen dan is van belang dat het leren leerlingen niet overkomt

maar ze daar willens en wetens (doelbewust en doelgericht) mee bezig te zijn. Als de leraar door onderwijs leerlingen doelgericht wil laten leren zullen leerlingen allereerst in de gelegenheid moeten worden gebracht om dat wat waardevol is te leren. Ook is het van belang dat leerlingen het willen en kunnen leren en dat de leraar het onderwijs hierop afstemt. Tot slot speelt leren zich altijd af in een sociale context waarin leerlingen zich kwetsbaar kunnen voelen. Het is daarom ook van belang dat de leraar bijdraagt aan de ontwikkeling van een pedagogisch klimaat waarin leerlingen zich ook veilig en gestimuleerd voelen om te leren.

Tegen deze achtergrond kan de gemeenschappelijke kern van goed onderwijs volgens de vormingstraditie in één zin worden samengevat en worden gevisualiseerd met behulp van de pedagogisch driehoek.

Goed onderwijs is gericht op het bevorderen van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling van alle leerlingen door hen de gelegenheid te geven waardevolle inhoud actief te verwerven, afgestemd op wat ze willen en kunnen in een veilige leeromgeving.



Figuur 2. Pedagogische-didactische driehoek van goed onderwijzen.

Daarbij kan elk van de vetgedrukte hoofdvoorwaarden voor goed onderwijs weer worden opgesplitst in drie deelvoorwaarden. Deze deelvoorwaarden kunnen in vraagvorm worden geformuleerd om het kritisch en constructief denken over onderwijskwaliteit te bevorderen (Tabel 1).

Voorwaarden voor goed onderwijs	Hoe zorg je ervoor dat alle leerlingen...	
Leerlingen leren wat waardevol is om te leren	Focus op de kern	inzicht krijgen in de kern?
	Samenhang	samenhang zien?
	Relevantie	leren wat relevant is voor nu en later?
Leerlingen krijgen de gelegenheid om te leren	Doelgerichtheid	weten wat ze gaan leren en de activiteiten en evaluatie hierop aansluiten?
	Duidelijkheid	weten wat van hen wordt verwacht?
	Randvoorwaarden	over de tijd en middelen beschikken om te leren?
Leerlingen kunnen het leren	Uitdaging	uitleg, taken en ondersteuning niet te moeilijk of te makkelijk vinden?
	Activering	activeren wat ze denken en kunnen?
	Feedback	weten hoe ze ervoor staan en hoe ze verder kunnen?
Leerlingen willen het leren	Interesse	inhoudelijk gemotiveerd zijn?
	Succesverwachting	vertrouwen hebben dat ze het kunnen?
	Keuzevrijheid	keuzevrijheid (binnen kaders) hebben?
Leerlingen voelen zich veilig om te leren	Respect	zich gerespecteerd voelen?
	Begrip	zich begrepen voelen?
	Zorg	zich ondersteund voelen?

Tabel 1. Voorwaarden voor goed onderwijs voor alle leerlingen.



ONDERWIJSKWALITEIT BEVORDEREN VIA EEN BREDE VORMINGSLOGICA OF EEN SMALLE EFFECTIVITEITSLOGICA?

Ik heb hierboven heel beknopt de vormingslogica voor het bevorderen van onderwijskwaliteit weer-gegeven. Deze vormingslogica biedt zicht op de gemeenschappelijke kern van goed onderwijs en kan daarmee ook als kompas fungeren voor het maken van keuzes over goed onderwijs voor allen. In de huidige debatten over onderwijs krijgt deze vormingslogica nauwelijks aandacht. De stem van vertegenwoordigers die onderwijskwaliteit benaderen vanuit een effectiviteitslogica is veel luider en invloedrijker. Ook aan de effectiviteitslogica liggen aannames ten grondslag over onderzoek, onderwijs, leerlingen en leraren. In tabel 2 worden de aannames die aan beide logica's ten grondslag liggen beknopt vergeleken.

Hoe kan tegen deze achtergrond de verhouding tussen de effectiviteitslogica³ en de vormingslogica worden begrepen? De vormingslogica is veel omvattender dan de effectiviteitslogica om een

Aanname over	Effectiviteitslogica	Vormingslogica
Onderzoek	Onderzoek moet zoeken naar wetmatige verbanden (als je x doet dan gebeurt er y) die in handelingsvoorschriften voor leraren kunnen worden vertaald. Gerandomiseerd experimenteel onderzoek is hiervoor de gouden standaard.	Onderzoek biedt geen directe handelingsvoorschriften maar heeft wel een zoeklichtfunctie. Het kan leraren helpen meer te zien in een situatie, deze beter te begrijpen en opent daarmee ook nieuwe handelingsmogelijkheden. Resultaten van diverse onderzoeksbenaderingen kunnen een dergelijke zoeklichtfunctie vervullen.
Onderwijs	Onderwijs wordt gefragmenteerd benaderd. Het waartoe en wat van het onderwijs wordt als een gegeven beschouwd en niet kritisch onder de loep genomen. Het hoe wordt uitgewerkt in lange lijsten geïsoleerde handelingsvoorschriften ieder voorzien van een bepaalde effectgrootte.	Onderwijs wordt integratief benaderd. Keuzes over het waartoe, wat en hoe worden in onderlinge samenhang benaderd.
Leerlingen	Biljartbal-model van leren (causaliteit centraal). Als de leraar x doet dan resulteert dit bij leerlingen in leereffect y.	Leerlingen handelen en denken willens en wetens (intentionaliteit centraal). Leerlingen reageren niet wetmatig op wat er gebeurt maar interpreteren de situatie en hebben redenen voor handelen en denken.
Leraren	Leraren worden beschouwd als uitvoerders. Zij behoren te doen wat bewezen effectief is.	Leraren worden beschouwd als beslissers. Op basis van hun eigen praktijkkennis over de situatie en relevante wetenschappelijke inzichten maken ze elke keer weer opnieuw beslissingen voor het realiseren van de voorwaarden voor goed onderwijs (pedagogische tact).

Tabel 2. Beknopte vergelijking van de aannames die aan beide logica's ten grondslag liggen

drietal redenen. Allereerst biedt de vormingstraditie ook richting bij het maken van keuzes over het waartoe en het wat van het onderwijs. Terwijl de effectiviteitslogica zich voornamelijk beperkt tot het hoe van het onderwijs. Ten tweede is de samenhangende set voorwaarden voor het hoe van onderwijs vanuit de vormingslogica fundamentele en daarmee ook omvattender dan de lange lijsten handelingsvoorschriften vanuit de effectiviteitslogica. Tegelijkertijd worden alle deelvoorwaarden over het hoe (zie Tabel 1 voor de deelvoorwaarden voor gelegenheid, willen, kunnen en veilig) ook door effectiviteitsonderzoek ondersteund (zie voor uitwerking hiervan het whitepaper van Janssen en collega's in noot 1). Belangrijk verschil is echter dat het nu geen losse lijst handelingsvoorschriften betreft maar een samenhangende set voorwaarden die op heel veel verschillende manieren kunnen worden gerealiseerd. Tot slot wordt er binnen de vormingslogica vanuit gegaan dat leraren zich voor de invulling van deze voorwaarden laten informeren door hun eigen praktijkkennis en een grote diversiteit aan wetenschappelijke inzichten

(waaronder de resultaten van gerandomiseerd experimenteel onderzoek).

HOE MET DE GEMEENSCHAPPELIJKE KERN VAN GOED ONDERWIJS DE ONDERWIJS-KWALITEIT BEVORDEREN?

Ter afsluiting laat ik hieronder beknopt zien hoe met de gemeenschappelijke kern vanuit de vormingstraditie de onderwijskwaliteit op alle niveaus (van nationaal niveau tot het niveau van de individuele leraar) kan worden bevorderd voor alle typen onderwijs (inclusief traditioneel vernieuwingsonderwijs).

Op nationaal niveau biedt de gemeenschappelijke kern een kompas voor het ontwikkelen en toetsen van landelijke kaders (zoals curriculumkaders, inspectiekaders, landelijke bekwaamheidseisen van leraren et cetera) zodat eindeloos pendelen en stapelen in beleid kan worden voorkomen. De op het eerste gezicht conflicterende opvattingen over goed onderwijs, gaan immers allemaal slechts over complementaire

LEERLINGEN MOETEN WORDEN INGELEID IN VAKSPECIEKE
PERSPECTIEVEN OM TE ONTDEKKEN WAT ZIJ EN ANDEREN ECHT BELANGRIJK
VINDEN EN WAAR HUN TALENTEN LIGGEN EN OM GRIP TE KRIJGEN
OP EN KRITISCH TE KUNNEN OORDELEN OVER COMPLEXE KWESTIES.

(deel-)voorwaarden voor goed onderwijs of bieden alternatieven voor het realiseren hiervan. Ik licht dit heel kort toe aan de hand van de gangbare verhitte debatten die in de inleiding werden besproken. Zo kunnen vertegenwoordigers van directe instructie en onderzoekend leren hun strijdbijl definitief begraven. Het zijn namelijk helemaal geen conflicterende maar complementaire aanpakken die, naast andere aanpakken, thuishoren in het onderwijsrepertoire van leraren om, mits goed gekozen en ingericht, te voldoen aan bepaalde voorwaarden voor goed onderwijs (gelegenheid, kunnen en willen). Ook de eindeloze strijd tussen vakgerichte, persoonsgerichte en maatschappijgerichte curriculumvisies kan worden ontmaskerd als een schijndebat. Bevorderen van verantwoordelijke zelfbepaling en medepaling integreert al deze visies op een dieper niveau. Leerlingen moeten immers worden ingeleid in vakspecifieke perspectieven om te ontdekken wat zij en anderen echt belangrijk vinden en waar hun talenten liggen en om grip te krijgen op en kritisch te kunnen oordelen over complexe kwesties.

Op onderwijsregio- en bestuursniveau biedt deze kern ook een gemeenschappelijke taal en een conceptueel kader voor vraagarticulatie en voor afstemming en co-creëren van aanbod. Daarbij kan zowel praktijkexpertise vanuit de scholen als wetenschappelijke expertise vanuit de kennisinstellingen in kaart worden gebracht en verbonden aan belangrijke vragen op regio- en bestuursniveau.

Op school-, team- en individueel niveau kan de gemeenschappelijke kern heel goed worden gebruikt om het leren van eigen ervaringen, van elkaar en van theorieën te verbreden en te verdiepen. Leraren kunnen daartoe hun persoonlijke praktijkkennis formuleren als antwoorden op vragen behorend bij de verschillende voorwaarden voor goed onderwijs. Enerzijds zorgt dit voor explicitering van beschikbare expertise waarvan collega's weer kunnen profiteren. Anderzijds zullen zo ook vragen voor voortgaande professionalisering ontstaan waarvoor leraren soms terecht kunnen bij andere collega's en waarbij soms ook

expertise van buiten zal moeten worden gezocht. De gemeenschappelijke kern maakt eenheid in verscheidenheid mogelijk. Elke vorm van onderwijs zal aan de voorwaarden voor goed onderwijs moeten voldoen maar dit kan op duizenden verschillende manieren worden gerealiseerd. <<

Fred Janssen, hoogleraar-directeur van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleidingen, Onderwijsonderzoek en Nacholing (ICLON) van de Universiteit Leiden

NOTEN

¹ Voor een fundamentele onderbouwing en meer praktische uitwerking van de gemeenschappelijke kern van goed onderwijs en hoe hiermee de onderwijskwaliteit op meerdere niveaus kan worden bevorderd, zie:

Janssen, F. J. J. M., Imelman, J. D., Meijer, W. A. J., & van der Ploeg, P. (2024). *Onderwijs op koers houden. Een pedagogisch-didactisch kompas*. Uitgeverij SWP. <https://www.universiteit leiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/onderwijs-op-koers-houden>

Janssen, F. J. J. M., de Vrind, E., Raijmakers, M. E. J. & Kortekaas-Rijlaarsdam, A. F. (2024). *Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen. Een belangrijke ontbrekende schakel voor samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's*. <https://www.universiteit leiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/eengemeenschappelijketaalvoorgoedonderwijzen13052024def.pdf>

² Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematische kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur Praxeologie*. Kohlhammer. Zie voor een toegankelijke introductie.

Imelman, J. D., Wagenaar, H. & Meijer, W. A. J. (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Van Gorcum. <https://didactiefonline.nl/artikel/over-cultuur-onderwijzen-en-leren>

³ Voor een grondige analyse van de aannames die aan de effectiviteitslogica ten grondslag liggen zie

Wardekker, W. L. (2000). Criteria for the quality of inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259-272. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_02



Nawoord: Onderwijsvrijheid als pedagogische voorwaarde

In deze editie van De Staat van het Vernieuwingsonderwijs klinkt in alle bijdragen een gedeeld inzicht door: goed onderwijs kan niet zonder praktijkwijsheid. Leraren en schoolleiders ontwikkelen die wijsheid in het dagelijks handelen, in aandachtige observatie en in reflectie op wat zich in concrete situaties voordoet. Juist die praktijkwijsheid maakt het mogelijk om verantwoorde pedagogische keuzes te maken met het oog op welk onderwijs kinderen en jongeren nodig hebben.

Tegen die achtergrond staat het onderwijs onder toenemende druk. Er worden pogingen gedaan om de pedagogische ruimte in te perken, onder meer vanuit het idee dat evidence-informed werken als deugdelijkheidseis zou moeten worden vastgelegd. De onderliggende aanname is dat wanneer leraren alleen nog maar bewezen aanpakken mogen hanteren, dit vanzelf leidt tot beter, effectiever en efficiënter onderwijs. Mede daarom wordt inperking van de onderwijsvrijheid wenselijk geacht (Van der Zee, 2026).

Het thema van deze publicatie, vertragen in tijden van efficiëntie en effectiviteit, biedt een kritisch

perspectief op dit idee en wijst op het belang van vertragen omwille van vorming. Zoals de voorbeelden vanuit de vernieuwingsscholen laten zien, gaat goed onderwijs om het vinden een gezonde balans tussen effectiviteit en verwijlen, tussen versnellen en vertragen. Vertragen vraagt om een professioneel oordeel: het vermogen om te bepalen wanneer vertraging nodig is, waarom het pedagogisch wenselijk is en hoe het vorm krijgt in de praktijk. Dat vermogen laat zich niet voorschrijven in protocollen of recepten, maar is onlosmakelijk verbonden met de praktijkwijsheid van de leraar. De vraag wat goed onderwijs is, blijft daarmee onvermijdelijk een pedagogische vraag.

ONDERWIJS IS GEEN NEUTRAAL PRODUCTIEPROCES,
MAAR EEN NORMATIEVE PRAKTIJK WAARIN
ALTIJD KEUZES WORDEN GEMAAKT OP GROND
VAN MENSBEELD, WAARDEN EN DOELEN.

PEDAGOGISCHE WENSELIJKHEID VAN VRIJHEID

De vrijheid van onderwijs, verankerd in artikel 23 van de Grondwet, is geen louter historisch compromis of een technisch-juridisch beginsel. Het betreft een diep inzicht in de aard en doelstelling van opvoeding en onderwijs. Onderwijs is geen neutraal productieproces, maar een normatieve praktijk waarin altijd keuzes worden gemaakt op grond van mensbeeld, waarden en doelen. Juist omdat op die vragen geen eenduidig, wetenschappelijk vast te stellen antwoorden bestaan, is ruimte nodig voor pluraliteit.

Voor traditioneel vernieuwingsonderwijs is dit een pedagogische voorwaarde. Montessori-, freinet-, dalton-, jenaplan- en vrijescholen vertrekken vanuit het vertrouwen dat kinderen zich ontwikkelen in relatie tot hun omgeving, tot anderen en tot zichzelf. Dat vraagt onderwijs dat niet enkel is ingericht op snelheid en standaardisatie, maar om aandacht, relatie en betekenisvolle ervaringen, zodat vorming mogelijk wordt.

Vorming laat zich niet volledig afdwingen of versnellen; dan verliest het diepgang, kwaliteit en rijkdom. Tijd nemen om te observeren, om ruimte te laten voor verwondering, spel, gesprek en reflectie: het zijn essentiële voorwaarden voor onderwijs dat bijdraagt aan persoonswording, kritisch denken en democratisch burgerschap. De vrijheid van onderwijs maakt het mogelijk om dit pedagogisch perspectief consequent door te voeren en biedt scholen de ruimte om professionele oordeelsvorming centraal te stellen.

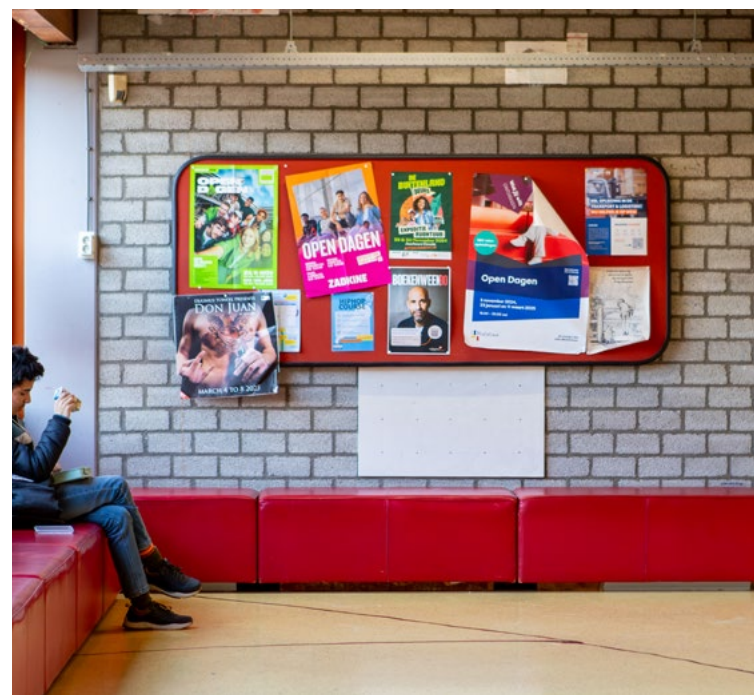
VERTRAGEN ALS ANTWOORD

De toenemende nadruk op efficiëntie en effectiviteit heeft de aard en doelstelling van het onderwijs onmiskenbaar beïnvloed. Meetbaarheid, vergelijkbaarheid en voorspelbaarheid zijn dominante criteria geworden. Hoewel de intentie breed wordt gedeeld, schuilt hierin het risico van verschraling. Wanneer kwaliteit te sterk wordt gekoppeld aan kwantificeerbare uitkomsten, verdwijnen andere wezenlijke onderwijsdoelen uit

beeld. Meer dan tien jaar geleden waarschuwde de Onderwijsraad (2013) al dat een eenzijdige focus op taal- en rekenprestaties ten koste van de algemene vorming gaat.

Een beperking van de pedagogische ruimte is ook de reden waarom vrijescholen in België zich tot het Grondwettelijk Hof hebben gewend: de nieuwe minimumdoelen voor het lager en kleuteronderwijs laten volgens hen onvoldoende ruimte om aan te sluiten bij de ontwikkeling en leefwereld van het kind en het onderwijs daarop af te stemmen (Maerevoet, 2025). Vanuit diezelfde zorg wordt binnen het vernieuwingsonderwijs in Nederland fel geageerd tegen het wettelijk verplicht stellen van evidence-informed werken, omdat dit de onderwijsvrijheid verder onder druk zet en de pedagogische ruimte voor het realiseren van de onderwijsvisie inperkt (Van der Zee, 2026).

In een recente verkenning signaleert de Onderwijsraad (2026) dat de mentale gezondheid van leerlingen onder druk staat en dat het onderwijs daar in toenemende mate mee te maken krijgt. In het verbeteren van het welzijn kunnen scholen van betekenis zijn door ruimte te bieden aan zingeving en leerlingen te beschermen tegen maatschappelijke druk. Onderwijs draagt bij aan welzijn wanneer jongeren zich gezien voelen en de wereld om hen heen leren begrijpen, te ont-



dekken wat voor hen zelf belangrijk is en hoe ze zich tot die wereld willen en kunnen verhouden. Dit vraagt om een benadering die oriëntatie biedt op wat van waarde is en jongeren ondersteunt op de weg naar volwassenheid. Ruimte om vanuit de eigen visie hieraan vorm te (blijven) geven, is daarom van cruciaal belang.

Het zijn precies die benaderingen die vernieuwingscholen voorstaan. Zij laten zien dat kwaliteit ook schuilt in de ontwikkeling van autonomie, betrokkenheid en verbinding. Deze doelen vragen tijd, vertraging en ruimte voor pedagogische relaties. De vrijheid van onderwijs fungeert hier als een tegenwicht tegen een te eenzijdige kwaliteitslogica. Onderwijsvrijheid maakt diversiteit mogelijk en voorkomt dat één visie op kwaliteit dominant wordt opgelegd. Het draagt bij aan de continue dialoog over waartoe onderwijs dient. Die pluriformiteit is een kracht: zij stimuleert vernieuwing en kritisch debat. Juist in tijden van maatschappelijke versnelling biedt de vrijheid van onderwijs ruimte om steeds opnieuw te doordenken waar onderwijs om draait. Niet om maximale efficiëntie, maar om de vorming van de nieuwe generatie die zich tot de wereld, tot anderen en tot zichzelf kunnen verhouden.

TOT SLOT: EEN OPROEP

De vrijheid van onderwijs staat niet vanzelf over-eind. In tijden van een groeiend verlangen naar controle is de verleiding groot om de vrijheid in te perken. Dat is riskant: wie pedagogische vragen herleidt tot effectiviteitskwesties, verliest uit het oog waar onderwijs uiteindelijk om draait. Onderwijs speelt een sleutelrol omdat het nieuwe generaties inwijdt in de gemeenschappelijke wereld

en ruimte laat om die wereld te bevragen. In *The Crisis of Education* stelt Hannah Arendt (1954) dat onderwijs het moment is waarop volwassenen verantwoordelijkheid nemen voor de wereld en kinderen voorbereiden op het vernieuwen van die gedeelde wereld. Deze opdracht staat op gespannen voet met uniformering en een onderwijsopvatting die inzet op beheersing, voorspelbaarheid en meetbare opbrengsten.

Deze publicatie laat zien dat onderwijs rijker moet zijn en praktijkwijsheid onmisbaar is om recht te doen aan vormingsvraagstukken die zich niet laten meten. Daarin ligt ook een wezenlijke taak voor de traditionele vernieuwingscholen. Vrijheid van onderwijs is geen vrijbrief, maar een opdracht. Een opdracht tot kritisch denken, tot voortdurende dialoog over waarden en doelen, en tot het openhouden van ruimte voor verschil en vernieuwing. Wie die opdracht serieus neemt, begrijpt dat de vrijheid van onderwijs geen obstakel vormt voor kwaliteit, maar er juist de cruciale voorwaarde voor is. De traditionele vernieuwingscholen zouden die opdracht dan ook serieus moeten nemen: niet door het buitensluiten van evidence-informed praktijken, maar door het weerstand bieden aan de eenzijdige logica ervan, de verschraling van het onderwijs op basis van deze logica en de onderdrukking van de waarde van praktijkwijsheid als niet bewezen werkwijzen. Zij zouden, geheel geworteld in hun eigen traditie, de barricade op mogen gaan om te pleiten voor meer balans en behoud van dat wat zij koesteren. <<



Referenties

- Arendt, H. (1954). *The crisis in education*. In *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173-196). Viking Press.
- Maerevoet, E. (2025, december 22). Steinerscholen stappen naar Grondwettelijk Hof om nieuwe minimumdoelen lageren kleuteronderwijs aan te vechten. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2025/12/22/steinerscholen-stappen-naar-grondwettelijk-hof-om-nieuwe-minimum/>
- Onderwijsraad. (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2013/11/04/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit>
- Onderwijsraad. (2026). *Welzijn en onderwijs*. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2026/01/15/welzijn-en-onderwijs>
- Van der Zee, S. (2026). Vrijheid, effectiviteit en montessorionderwijs. *Montessorimagazine*, (49)1, 21-25

Wat we koesteren

IK KOESTER... OOG VOOR HET KIND, ZIJN WELBEVINDEN EN DE BREDE ONTWIKKELING

“Via ons concept zien we het hele kind - in eigen ontwikkeling - ten opzichte van zichzelf, de school en de wereld. Centraal staat het welbevinden, de autonomie van het kind; het vermogen om zichzelf prettig en senang te kunnen voelen in zijn of haar omgeving - wat de situatie ook vraagt. Daar komen we altijd weer bij terug: wat is de behoefte van het kind en hoe kunnen we dit bieden?”

Schoolleider, Montessori kindcentrum

“Kinderen moeten zich veilig, vertrouwd en welkom voelen op een school. ... Door de kracht van een stamgroep te gebruiken ... en in combinatie met een woonkamer, kan je zorgen voor een hoge mate van welbevinden, zodat een kind zich goed kan ontwikkelen.”

Schoolleider, Jenaplan kindcentrum

“Ik ben het niet overal eens met Montessori, maar door de nadruk te leggen op het individu vind ik dat de kinderen veel meer gezien worden. Als het niet goed gaat kijken we niet alleen wat er op school gebeurt, maar ook naar de omgeving van het kind. Een kind wordt gevormd door deze omgeving en wij als school zijn daar een radar in.”

Leraar, Montessori basisschool

IK KOESTER... DE ROL VAN HET KIND IN DE MAATSCHAPPIJ

“Het serieus nemen van de leerling als gesprekspartner, als individu en als mens die diens rol in de maatschappij probeert te vinden.”

Leraar en Montessoriopleider, middelbare montessorischool

“Ons onderwijsconcept doet recht aan de meest belangrijke opdracht van het onderwijs: kinderen opvoeden als deelnemer in de maatschappij. Alles wat beschreven is over de universele onderwijsopdracht en de rechten van het kind komt terug in ons onderwijsconcept. Het is bovendien een concept dat jaar in jaar uit zijn waarde blijft bewijzen. Dat zien we aan onze leerlingen.”

Schoolleider, Montessori basisschool

“Dat we als school niet alleen verantwoordelijk zijn voor het verplichte curriculum, maar dat we zelfstandige burgers voor de maatschappij opleiden. En dat is meer dan alleen wat we verplicht aan moeten bieden, burgerschap bieden we veel breder aan.”

Schoolleider, middelbare daltonschool

“De leerlingen verrijken met ervaringen, het leren met het hart en het creatief en kritisch denken, zodat ze later hun plek in de maatschappij kunnen innemen met een nieuwsgierige en open blik naar anderen. Dát gaat de wereld van morgen veranderen.”

Schoolleider, middelbare montessorischool

IK KOESTER... ONDERWIJS AFSTEMMEN OP HET KIND

“Dat kijken naar kinderen en kennis hebben van fasen van ontwikkeling en leerlijnen het startpunt is voor jouw handelen als professional.”

Schoolleider, Montessori basisschool

“Ruimte voor leerlingen om een eigen inbreng te hebben (student voice), om te kiezen voor dat wat ze interessant vinden en dat vier uur in de week te doen voor echte diepgang.”

Schoolleider, middelbare daltonschool

“Het plezier in het werken en lesjes geven. Die momenten dat je ziet dat een kind er gevoelig voor is en het dan ook snapt. Dat is prachtig.”

Leraar, Montessori kindcentrum

“De eigenheid van de kinderen en de actualiteit die voor hen op een bepaald moment zo belangrijk is. Dat je mee (moet) gaan in hun belevingswereld.”

Leraar en bouwcoördinator, Montessori basisschool

“De vrijheid die ik heb om afgestemd met mijn klas te werken, los van de boeken en methodes. De vrijheid voelen om muziek in mijn lessen te verwerken en de creativiteit die hoort bij het ontwerpen van mijn periodelessen.”

Leraar, vrijeschool basisonderwijs

IK KOESTER... SPECIFIEKE ACTIVITEITEN UIT MIJN ONDERWIJSCONCEPT

“De kosmische grondhouding, alles zien in samenhang en in verbinding met de ander en de wereld, vind ik essentieel.”

Schoolleider, Montessori basisschool

“Dat we niet eerder dan klas 1 beginnen met schoolse vaardigheden in rekenen en taal. In de kleuterklas ligt de nadruk op spelend en ontdekkend leren. Dit sluit aan bij - onze zienswijze van - de ontwikkeling van het jonge kind.”

Bestuurder, vrijeschoolonderwijs

“Lesgeven in periodes: een aantal weken staat een schoolvak centraal in de ochtend, om na een paar weken plaats te maken voor een ander schoolvak.”

Leraar, vrijeschool kindcentrum

“Plannen en reflecteren. Door de weektaak krijgen de kinderen duidelijkheid en overzicht, wat zorgt voor rust. Reflecteren geeft ook rust, het is goed om dingen uit te spreken.” Leraar, Dalton basisschool

“Wereldoriëntatie als hart van het onderwijs, zichtbaar binnen de school in de ruimte die er is voor thematisch onderwijs, waarbij de hele groep ondergedompeld wordt in het thema en waaraan zoveel mogelijk lessen/vakgebieden gekoppeld worden. En zichtbaar in afbeeldingen en werk van de kinderen in de groepen en de school.”

Stamgroepleider en IB'er/kwaliteitscoördinator,
Jenaplan kindcentrum

“Voor mij zijn in het vrijeschoolonderwijs de verbeelding en kunstzinnigheid wezenlijk voor de ontwikkeling van het kind. Door beelden, verhalen, muziek, beweging en vormgeving wordt niet alleen het denken aangesproken, maar ook het voelen en willen.”

Schoolleider, vrijeschool basisonderwijs

“Ononderbroken werktijd.”

Leraar, Montessori kindcentrum

“Het gebruik van montessorimaterialen om concepten duidelijk te maken, tot ver in de bovenbouw.”

Schoolleider, Montessori kindcentrum

IK KOESTER... HET SAMEN ZIJN, LEREN EN WERKEN

“Samenwerken in een klas, dat kan zijn bij een opdracht (periodeonderwijs), bij toneel of muziek, of een jaarfeest. Geen individueel gericht onderwijs, maar leren door en met elkaar.”

Bestuurder, vrijeschoolonderwijs

“Heterogene groepen waarin kinderen leren zelfstandig en verantwoordelijk te zijn voor zichzelf en elkaar. Een mini-samenleving in een klas. Waarin verschillen er mogen zijn en één ieder werkt op eigen tempo en niveau.” Schoolleider, Montessori basisschool

“Een band ontwikkelen met de kinderen doordat ze drie jaar in mijn stamgroep zitten.”

Stamgroepleider, Jenaplan basisschool

“Wij vormen een gemeenschap. Iedereen kent elkaar mede doordat wij veel bouwoverstijgende activiteiten hebben, waarbij oudere kinderen de jongere kinderen begeleiden.” Schoolleider, Montessori kindcentrum.

“De tijd die we steken in het pedagogisch klimaat en ons Jenaplan-concept. De stamgroep is een kleine samenleving, waar we saamhorig zijn, problemen worden besproken en goed voor elkaar wordt gezorgd.”

Stamgroepleider, Jenaplan basisschool

“Gesprek, spel, werk en viering staan vast op ons weekrooster en daar geven we op gezette tijden ruimte aan. Dit zorgt voor mooie momenten van samenzijn en elkaar ontmoeten in de kring, op het podium, bij elkaar in de maatjesklassen.”

Schoolleider, Jenaplan basisschool

“Aandacht voor ‘interaction of grouplife’.”

Schoolleider, Dalton basisschool

DE STAAT VAN HET VERNIEUWINGSONDERWIJS 2026

IS EEN UITGAVE VAN
HET LECTORAAT
VERNIEUWEND ONDERWIJS



Saxion Progressive Education
UNIVERSITY PRESS

