

# DIENSTBAAR JARGON OF JEUKTAAL IN HET TRADITIONEEL VERNIEUWINGSONDERWIJS?

**Vrijescholen, montessori-, dalton-, freinet- en jenaplanscholen maken al vele decennia een aanzienlijk deel van ons onderwijslandschap uit. Hoewel veel gemeenschappelijke pedagogische uitgangspunten, legt hun taalgebruik andere accenten bloot. Is die taal van vernieuwers vooral jargon van *insiders* of vooral jeuk voor *outsiders*?**

TEKST JAAP DE BROUWER, LIDA KLAVER, VERA OTTEN-BINNERTS<sup>1</sup>

**M**aria Montessori, Rudolph Steiner, Peter Petersen, Helen Parkhurst en Celestin Freinet waren begin 20<sup>e</sup> eeuw, ieder op zijn eigen manier, verbonden aan een bredere pedagogische vernieuwingsbeweging. Deze beweging leidde in 1921 tot de oprichting van de *New Education Fellowship* (NEF) waar de vernieuwers elkaar ontmoetten, ideeën uitwisselden, elkaars werk volgden en bekritiseerden. Hoewel het niet altijd tot innige samenwerking leidde, bracht deze beweging wel een gedeeld vocabulaire voort. Alle vernieuwers hebben, elk in eigen bewoordingen, iets te zeggen over individualisering en ‘contextualisering’ van lesstof, over activatie en socialisatie van kinderen en hoe met hen te interacteren. Dat er overlap is, is evident, omdat ze elkaar sterk beïnvloedden en nog steeds. Elke vernieuwer legde ook eigen accenten; bewust om onderscheidend te zijn, onbewust omdat taal- en vertaalproblemen een juiste interpretatie in de weg stonden.

## Vertalingsproblemen

Het montessorionderwijs illustreert zulk onbewust ontstaan van eigen begrippen. Zo ontstonden er al direct taal- en vertaalproblemen toen de eerste editie van Maria Montessori's *de Methode*<sup>2</sup> in verschillende talen werd gepubliceerd. Het omzetten van haar ideeën in het Italiaans leidde al direct tot vertaalproblemen en interpretatieverschillen. Interessant is ook dat zij in haar latere leven zelf niet meer veel schreef, terwijl er wel boeken van haar bleven verschijnen. Ze werden samengesteld op basis van lezingen die ze gaf, in het Italiaans, soms in het Frans.

In *From Childhood to Adolescence* geeft de uitgever een inkijkje in de totstandkoming van het boek: ‘Montessori was een buitengewoon begaafde en charismatische spreekster, en hoewel ze meerdere talen sprak, hield ze haar lezingen in het Italiaans en stond er een vertaler naast haar op het podium. Vaak waren het de transcripties van deze lezingen, die nauwelijks of helemaal niet waren bewerkt, die uiteindelijk in boekvorm verschenen.’<sup>3</sup> Logischerwijs leverde dit ook interpretatieproblemen op. Zo lijken bepaalde metaforische of retorische passages, die tijdens een lezing waarschijnlijk onderdeel waren van haar manier van spreken en die het publiek boeiden, in haar boeken soms veel te letterlijk te zijn opgenomen.<sup>4</sup>

**‘De vraag is wat dit eigen begrippenkader het montessori-onderwijs opgeleverd heeft en oplevert.’**

## Onderscheidende begrippen

Maar ook het bewust kiezen van begrippen gebeurde. Hoewel Maria Montessori zich schaarde achter de brede pedagogische vernieuwingsbeweging van de NEF, distantieerde ze zich van de hervormingen die anderen binnen de NEF voorstelden. Die met betrekking tot een meer speelse, minder kennisgerichte school bijvoorbeeld. Montessori benadrukte zelfs expliciet dat ze nooit heeft samengewerkt met zulke hervormers: ‘Mijn methode heeft daar niets mee te maken.’<sup>5</sup> Zo stelde ze ook dat:

‘Onze methode ook mijn naam draagt om het werk te onderscheiden van dat van anderen die nieuwe onderwijsvormen ontwikkelen.<sup>6</sup> Wellicht creëerde zij zodoende bewust een eigen, eigenzinnig begrippenkader, om zich te onderscheiden van andere vernieuwers. Denk aan begrippen als ‘normalisatie’, ‘polarisatie van de aandacht’, ‘*horme*’ (aandrift, instinct), ‘kosmisch’ onderwijs, waarvan de betekenis allicht gelijkenissen vertoont met begrippen van andere vernieuwers.

### ‘Het past bij de ideeën om het onderwijs meer af te stemmen op het kind en zijn belevingswereld.’

Over de betekenissen van deze montessoribegrippen is trouwens op zich al genoeg te doen, omdat Montessori ze niet altijd helder definieerde, wat nog steeds leidt tot interpretatieverschillen. Niet voor niks heeft de Association Montessori Internationale (AMI) in 2001 veel van deze termen opnieuw gedefinieerd, om zo tot een gemeenschappelijk invulling te komen.<sup>7</sup> Ook de Nederlandse Montessori Vereniging (NMV) heeft onlangs een publicatie over gemeenschappelijk montessoritaal uitgebracht, om elkaar binnen de vereniging beter te kunnen begrijpen<sup>8</sup>. De vraag is wat dit eigen begrippenkader het montessorionderwijs opgeleverd heeft en oplevert: is er sprake van vaktaal, jargon, waarbij de begrippen noodzakelijk onderscheidend zijn om de methode tot uitvoering te brengen? Of leggen ze slechts andere accenten, om zodoende onderscheidend te zijn van andere vernieuwers, terwijl die in feite hetzelfde bedoelen?

#### Andere vernieuwers

Ook andere traditionele vernieuwers beraden zich op hun terminologie. Peter Petersen, grondlegger van het jenaplanonderwijs, stelt in *Van didactiek naar onderwijs-pedagogiek*<sup>9</sup>: ‘Elke instelling beschikt over haar eigen begrippenkader, waaruit dan weer haar doelstelling, de betekenis van haar activiteiten, regels en mensen die ze inzet, afgelezen kunnen worden.’ Het begrippenkader van het jenaplanonderwijs acht hij noodzakelijk om het onderwijsconcept te kunnen doorgronden: ‘Als de school, die de begeleiding van kinderen centraal stelt, deze begrippen vervangt door stamgroep, schoolwoonkamer, zelfstandig te bewerken *units*, richtlijnen, werkplan voor een week, dan gebeurt dat vanuit een andere schoolmentaliteit en vanuit een andere wil om op te voeden.’ Voor Petersen hoorde bij jenaplan een ander begrippenkader dat immers stuurde op een ander soort onderwijs. Het moesten bij jenaplan passende begrippen zijn, meende hij, die ook aansloten bij de NEF: hoe onderwijs en opvoeding anders in te richten?



Waarschijnlijk was het niet Helen Parkhursts idee om voor het daltononderwijs met een eigen begrippenkader onderscheidend te zijn, maar zag zij haar vorm van onderwijs meer als aanvulling en concretisering van wat door anderen al bedacht werd.<sup>10</sup> Begrippen als vrijheid of zelfwerkzaamheid vertonen dan ook verwantschap met Montessori's interpretatie ervan; wellicht een gevolg van hun eerdere, innige samenwerking. Kenmerkender is dat Parkhurst, meer dan de andere vernieuwers, praktische handvatten gaf hoe in het klaslokaal met deze begrippen om te gaan.<sup>11</sup> De welbekende ‘taak’ in het daltononderwijs is een manier waarop vrijheid en zelfwerkzaamheid vorm krijgen. Recent onderzoek naar de interpretatie en invulling van ‘de taak’ laat echter opmerkelijk genoeg zien dat er binnen dalton toch niet zo eenduidig gedacht wordt over wat die precies inhoudt en hoe die in de praktijk vorm moet krijgen.<sup>12</sup>

#### Zelfwerkzaamheid

Sommige traditionele vernieuwers hanteren dus, al dan niet bewust, een eigen begrippenkader en werken daarmee ook interpretatie- en uitvoeringsverschillen in de hand. Toch is er ook overeenstemming over een groot aantal begrippen. Zo spreken zij bijna altijd over ‘kinderen’ en minder over ‘leerlingen’. En kinderen spelen niet, maar zijn ‘aan het werk’ (montessori, freinet). Ze werken in heterogene groepen van verschillende leeftijden (*‘houses’*- dalton of *‘stamgroepen’*- jenaplan) in een omgeving die ingericht is passend bij de ontwikkeling van kinderen (*‘schoolwoonkamer’*- jenaplan, *‘laboratories’*- dalton, *‘ateliers’*- freinet, *‘voorbereide omgeving’*- montessori).



Het past bij de ideeën om het onderwijs meer af te stemmen op het kind en zijn belevingswereld, uiteraard zonder het kind te marginaliseren tot iemand die nog niets kan of weet, want eerder emanciperend bedoeld.

Zo is er ook geen sprake van een typische instructie als vorm van onderwijs. Het gaat eerder om een 'cursus' (jenaplan) of een 'aanbieding' (montessori), waarbij de leraar geen langdurige instructies geeft, maar de kinderen, individueel of in kleine groepen, juist helpt om hun zelfwerkzaamheid in eigen tempo en in afstemming in praktijk te brengen. De leraar realiseert zich daarbij dat leren geen dwingend karakter heeft, maar zich voltrekt in het kind zelf. De leraar kan daarom slechts 'aanbiedend' bezig zijn en zich beroepen op de zelfwerkzaamheid van het kind.

### Geen leraar/docent

Die leraar heet overigens vaak geen leraar, docent of leerkracht. Hij of zij heet eerder 'stamgroepleider' (jenaplan), 'leidster' (montessori) of 'freinetwerker'. Deze benamingen drukken een andere kijk op opvoeding en onderwijs uit. Zo is het Italiaanse woord voor leidster, 'directrice', afgeleid van het werkwoord 'diligere', dat zowel leiden als richten en besturen betekent. Iets soortgelijks zien we bij die freinetwerker die kinderen stimuleert, begeleidt en oproept om hun 'gezonde verstand' te gebruiken. Of bij de stamgroepleider (jenaplan) die gelegenheden tot leren 'schept' of deze gelegenheden juist 'aangrijpt'.<sup>13</sup>

Al deze benamingen geven weer dat de traditionele vernieuwers zich distantiëerden van eenzijdige rol van de leraar als een soort 'zonnegod', die zijn kennis over de kinderen uitstraalde: eenrichtingsverkeer. Maar die benamingen betekenen zeker niet dat de kinderen aan zichzelf overgelaten zouden zijn, dat alles 'vom Kind aus' zelf zou moeten komen. De benamingen en de doelstellingen zijn dus heel bewust gekozen; ze geven een genuanceerder beeld van de rol van de leraar, waarbij er balans is tussen de inbreng van en interactie tussen kind en leraar. Waarbij de leraar zowel mag leiden als zich mag laten leiden, en waarbij het kind niet alleen leert van de leraar, maar ook andersom.

### Lange werktijd

Om zelfwerkzaamheid van kinderen in een voor hen voorbereide omgeving optimaal te kunnen benutten, is het nodig dat ze langer kunnen werken. De 'ononderbroken werkperiode' van 2,5 tot 3 uur in het montessorionderwijs is ook bekend bij de andere vernieuwers. Het 'daltonuur', de 'blokperiode' (jenaplan), 'periodeonderwijs' (vrijeschool), en de 'werkperiode' (montessori), ze vereisen allemaal dat kinderen taken en activiteiten hebben waar ze gericht

aan kunnen werken. Hier komen 'de taak' (dalton) of 'het materiaal' (montessori) als hulpmiddelen terug.

Het gaat er bij deze zelfstandige werktijd in de kern om dat die zó wordt ingericht dat kinderen kunnen werken op basis van hun interesses en behoeften. 'Travail-jeu' wordt dat in freinetonderwijs genoemd: minder opgelegd werk, minder roosters, meer vanuit interesse, motivatie en vorming. Zelfstandig werken gaat ook niet louter om het vergaren van kennis en vaardigheden, ook om het vormen van de persoonlijkheid. Het maken van eigen keuzes, initiatief leren nemen, omgaan met vrijheid en samenwerken zijn wezenlijke onderdelen van die zelfstandige werktijd. Het is een vormingsproces dat door de activiteit van het kind zelf 'ontspringt'.<sup>14</sup>

### Leren voor het leven

Nog een opmerkelijke overeenkomst tussen de vernieuwers is de contextualisering van het curriculum. Onderwijs moet niet langer fragmentarisch aangeboden, maar meer in samenhang onderwezen. Zie 'kosmische opvoeding en onderwijs' (montessori), 'wereldoriëntatie of stamgroepwerk' (jenaplan), 'synthetic education' (dalton), 'periodeonderwijs' (vrijeschool) en bij het freinetonderwijs staat de 'vrije tekst' centraal.


## **'Veroorzaakt zo'n specifiek begrippenkader niet eerder jeuk bij de outsiders dan dat het uitnodigt of nieuwsgierig maakt?'**

Nuance is hier echter geboden. Het gaat de vernieuwers niet alleen om het verbinden van de verschillende vakgebieden. Zo gaat het bij 'stamgroepwerk' ook om het leren leven in relatie tot jezelf, de ander en de wereld om je heen. Daarvoor is noodzakelijk dat je ook kennis en vaardigheden bezit en dat je die kunt vertalen en inzetten in levensechte situaties.<sup>15</sup> Door te onderwijzen, voed je kinderen op, is de gedachte. Onderwijs moet meer zijn dat het leren van technische vaardigheden; het moet voorbereiden op het echte leven.

### Exclusief is niet inclusief

Eenzijds is een deel van de begrippenkaders van traditionele vernieuwers dus bewust gekozen, om duidelijkheid te verschaffen over de pedagogische inrichting. Anderzijds roepen die begrippenkaders vragen op: mogen die begrippen alleen door *insiders* gebruikt worden, zij die de bedoeling ervan begrijpen? Maakt het jargon het traditioneel vernieuwingsonderwijs exclusief, minder toegankelijk voor buitenstaanders (*outsiders*) en andere onderwijsprofessionals? En

Regulier	Dalton	Jenaplan	Montessori
Les, Instructie	<i>Conference</i>	Cursus	Lesje, aanbieding
Zelfstandig (samen) werken	Daltonuur, daltontijd	Blokperiode, blokuur	Vrije werktijd, Lange, ononderbroken werkperiode
Leerling	Kind (PO) Leerling (VO)	Kind	Kind, mens
Leraar/leerkracht		Stamgroepleider	Leidster
Klas	<i>House, classes, forms, groep</i>	Stamgroep	Heterogene groep
Klaslokaal	<i>Laboratory</i>	Schoonwoonkamer	Voorbereide omgeving
Rooster	<i>Bulletin board</i> Instructierooster, kwartiertjesrooster	Ritmisch weekplan	
Methode	<i>Assignment programs of study</i> Weektaak, periodetaak, taakbrief	Werkmiddelen	Materialen
OJW/ Wereldoriëntatie/ thematisch werken	<i>Synthetic education</i>	Wereldoriëntatie, stamgroepwerk, <i>Gruppenarbeit</i>	Kosmisch onderwijs en opvoeding

waarom is thematische onderwijs niet hetzelfde als ‘stamgroepwerk’? Wie kan het verschil uitleggen tussen ‘het daltonuur’ en zelfstandig werken op een reguliere school? Veroorzaakt zo’n specifiek begrippenkader niet eerder jeuk bij de *outsiders* dan dat het uitnodigt of nieuwsgierig maakt? Misschien vertelt de titel van een onlangs verschenen publicatie van de NMV waar de schoen wringt: ‘Begrijpt de onderwijsinspectie ons onderwijs wel?’ 

1. Vera Otten-Binnerts (dalton) en Lida Klaver (jenaplan) zijn collega’s van Jaap de Brouwer (montessori) bij Lectoraat Vernieuwend onderwijs Saxion in Deventer.
2. Montessori, M. (1916). De methode. Ploegsma
3. Montessori, M. (1973). From Childhood tot Adolescence. Shoken, p. xiii
4. Imelman, Jan Dirk, Meijer, Wilna (1984). De nieuw school. Gisteren en vandaag. Elsevier
5. Quarfood, C. (2022). The Montessori movement in interwar Europe. New Perspectives. Palgrave
6. Montessori, M. (1989). The Child in the family. Clio Press, p. 3

7. Zie: <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/glossary-montessori-terms>
8. Zie: [https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2025/12/begrippenlijst-gemeenschappelijke-taal-na-ALV-NOV-2025\\_15dec2025.pdf](https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2025/12/begrippenlijst-gemeenschappelijke-taal-na-ALV-NOV-2025_15dec2025.pdf)
9. Petersen, P. (2018). Van didactiek naar onderwijspedagogiek. Te vinden op: <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/shop/Van%20didactiek%20naar%20onderwijspedagogiek%20nieuw.pdf>
10. Van der Ploeg, P. (2013). The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Paedagogica historica*, 49(3), 314-329.
11. Imelman & Meijer (1984).
12. Witmus, B. & Otten-Binnerts, V. (2026). De Nederlandse Daltontaak... bestaat die eigenlijk wel?. Gevonden op: <https://dalton.nl/2026/01/16/de-nederlandse-daltontaak-bestaat-die-eigenlijk-wel/>
13. Bors, G., Klaver, L., De Brouwer, J., & Van der Zee, S. (2025). Jenaplan en burgerschapsonderwijs: De school als opvoedingsgemeenschap. Saxion. doi.org/10.5281/zenodo.15581804
14. Imelman & Meijer (1984).
15. Velthausz, F., & Winters, H. (2014). Jenaplan, school waar je leert samenleven. NJPV