

Daltonlessen en toetstaken

VOORWOORD.....	2
1. INLEIDING.....	3
1.1 WAT LEIDT TOT EFFICIËNTER EN EFFECTIEVER LEERRESULTAAT.....	3
1.1 PROBLEEMSTELLING	3
1.2 DOEL.....	3
1.3 VRAAGSTELLING.....	4
1.4 MIJN ONDERZOEKSBENADERING	5
1.5 DE TYPERING VAN HET ONDERZOEK.....	6
2 TOETSING IN DE PERIODE.....	7
2.1 EEN ANDERE INDELING IN DE PERIODE VAN DE AANGEBODEN STOF.....	7
2.1.1 <i>Mijn idee voor verandering van aanpak:</i>	7
2.1.2 <i>Moet in een toets de denkniveaus gesplitst worden in verschillende oefeningen?</i>	8
2.1.3 <i>Hoeveel toetsen moet je maken?</i>	9
2.2 EFFICIËNTER EN EFFECTIEVER SAMEN RESULTATEN OPMAKEN.....	9
2.3 HOE KUN JE SAMEN NAKIJKEN EN CORRIGEREN.....	11
3 VERDIEPINGSOPDRACHTEN IN DE PERIODE.....	13
3.1 HET WERKEN MET TAKEN EN GRAPHS.....	14
3.1.1 HOE KAN HET WERKEN MET TAKEN GEORGANISEERD WORDEN?.....	14
3.1.2 NEGEN PUNTEN DIE VAN BELANG ZIJN VOOR EEN GOED TAAKOVERZICHT.....	15
3.1.3 VORDERINGEN BIJHOUDEN VAN DE OPDRACHTEN – ‘GRAPHS’.....	18
3.1.3.1 <i>De Pupils Contract Graph (Graph van Bart van Ulden).</i>	18
3.1.3.2 <i>De Instructor’s laboratory Graph</i>	21
4 EVALUATIE EN CONCLUSIE.....	23
5 VERANTWOORDE VERBETERING VAN ONDERWIJS.....	26
4.1 MIX VAN ONDERWIJSLEERVORMEN	26
4.2 HELDERE UITLEG EN INSTRUCTIE	27
4.3 GEREGLDE FEEDBACK EN TOETSING	27
4.4 VOLDOENDE FOCUS EN TIJD	28
4.5 VOLDOENDE DUIDELIJKHEID EN STRUCTUUR.....	28
4.6 STAP VOOR STAP LEREN.....	28
4.7 LEREN LEREN.....	28
4.8 ELKAAR LEREN	29
4.9 ADAPTIEF ONDERWIJS.....	29
4.10 HUISWERK SERIEUS NEMEN	29
4.11 BETROKKENHEID VAN OUDERS.....	29
5 LITERATUUR.....	30

j.verzijden@gmail.com, j.verzijden@spinozalvceum.nl

Voorwoord

In mijn onderzoek naar de praktijk van mijn daltonlessen wil ik niet pretenderen origineel te zijn met mijn ideeën. Ik ben er van overtuigd dat wat ik gebruik al vele malen eerder gebruikt is door anderen. Wat ik eigenlijk met dit onderzoek wil, is laten zien dat andere onderwijsdeskundigen op vergelijkbare wijze als ik werken en met mij denken dat dit onderwijs goed onderwijs is.

Als ik spreek over mijn praktijk, vertel ik over wat ik uitvoer in mijn lessen aan het Spinoza Lyceum te Amsterdam. Deze praktijksituatie is tot stand gekomen in samenwerking met alle collega's van het Spinoza Lyceum. In het bijzonder:

- De sectie Spaans die voor het schrijven van dit stuk bestond uit de leden Esther Schat (SCT), Anne Evertsen (EVE), Marthy Keuning (KEU) en Jeroen Verzijden (VZN).
- De daltoncommissie (Willem Huijsmans, Joke Mik, Rolf Haak, Selma Niewold, Arthur Verhagen, Jeroen Verzijden, Onno Bos, Truus Vaes, Mart van Donselaar, Gerrit Bakker, Jos Catau en Marja Out)
- De daltoncursisten (Giuseppe Salvati, Bart van Ulden, Lenny Krap, Willem Huijsmans, Paul Eigenhuis, Rolf Haak, Selma Niewold, Arthur Verhagen, Ben Zuiver, Berber Voortman, Casper van 't Oever, Mart van Donselaar, Jos Catau en Marja Out, Andrea Stephen, Arnold van Piekeren, Els Meijknecht en Jeroen Verzijden)

1. Inleiding.

1.1 Wat leidt tot efficiënter en effectiever leerresultaat.

Dankzij de cursus Dalton 2007/2008 ben ik een aantal zaken in mijn werkwijze anders gaan bekijken en anders gaan uitvoeren om de leerling de kans te geven meer verantwoordelijkheid te tonen voor vrijheid en een optimale benutting van samenwerking. De gesprekken en de geselecteerde literatuur lieten mij zien dat je soms van de ingeslepen werkwijze moet durven afwijken om meer resultaat te krijgen. Uit o.a. het artikel van René Berends (2007) *1 werd het mij duidelijk dat wij denken vrijheid te geven maar in wezen leggen wij met onze vele voorwaarden, regels en opgelegde beperkingen de leerlingen net zo aan banden als in elke andere niet Dalton school. Uit het artikel van Berends merk ik op dat het meer inbrengen van eigen verantwoordelijkheid, vrijheid en samenwerking zal leiden tot het efficiënter gebruiken van de werktijd die beschikbaar is. Zowel voor de leerling als de docent.

1.1 probleemstelling

Helen Parkhurst (1922) *2 zegt: “Hoe meer de leerkracht de leerling vol propt met kennis, hoe minder hij geneigd zal zijn die kennis op te pakken door eigen inspanning. Hoe meer de leerkracht onderwijst, des te minder leert de leerling”. Dit is wat ik in mijn praktijk ook terug zie en vooral wanneer leerlingen toetsen moeten leren en bij het moment van testen niet klaar zijn om voldoende kennis te tonen. Is er een samenhang tussen het meer optimaal leren of presteren en het geven van vrijheid en eigen verantwoordelijkheid? Er moeten in dat geval wellicht andere mogelijkheden van toetsing zijn dan de wijze waarop ik leerlingen nu kennis afneem om de leerling hun optimale vermogen te laten zien. De gebruikelijke wijze van toetsing stimuleert de leerling vaak niet om goed voorbereid te zijn. Parkhurst zegt dat een kind actief en ontdekkend bezig wil zijn. Volgens Helen Parkhurst moet de leerling dan wel de ruimte krijgen om zijn eigen leren ter handen te nemen. Je moet die ruimte voor de leerling eerst creëren anders zul je ook geen actief en ontdekkend kind zien. Wanneer je wellicht de beslissing over toetsing bij de leerling neerlegt, zal dit vaak leiden tot een beter begrip waarom iets op een bepaalde manier gedaan moet worden. Zelfstandigheid betekent zelfwerkzaamheid en dit leidt weer tot begripsvorming. Beter begrip en een actieve houding door het zelf bepalen en mogen beslissen, leidt tot een actievere leerling die zijn leertijd effectiever en efficiënter zal gebruiken.

1.2 doel

Na het lezen van de literatuur van de cursus Dalton en de opsomming van mijn bovenstaande punten, zie ik als doel mijn wijze van testen anders aan te pakken waarbij de leerling bij toetsing en uitvoering van opdrachten meer vrijheid en eigen verantwoordelijkheid moet krijgen en daardoor hopelijk meer motivatie laat zien, meer inspanning om goede cijfers te willen halen en uiteindelijk betere prestaties kan laten zien of prestaties kan laten zien van betere kwaliteit (bijv. uitstekende determinatie). Ik stel mij hierbij zelf de volgende vraag:

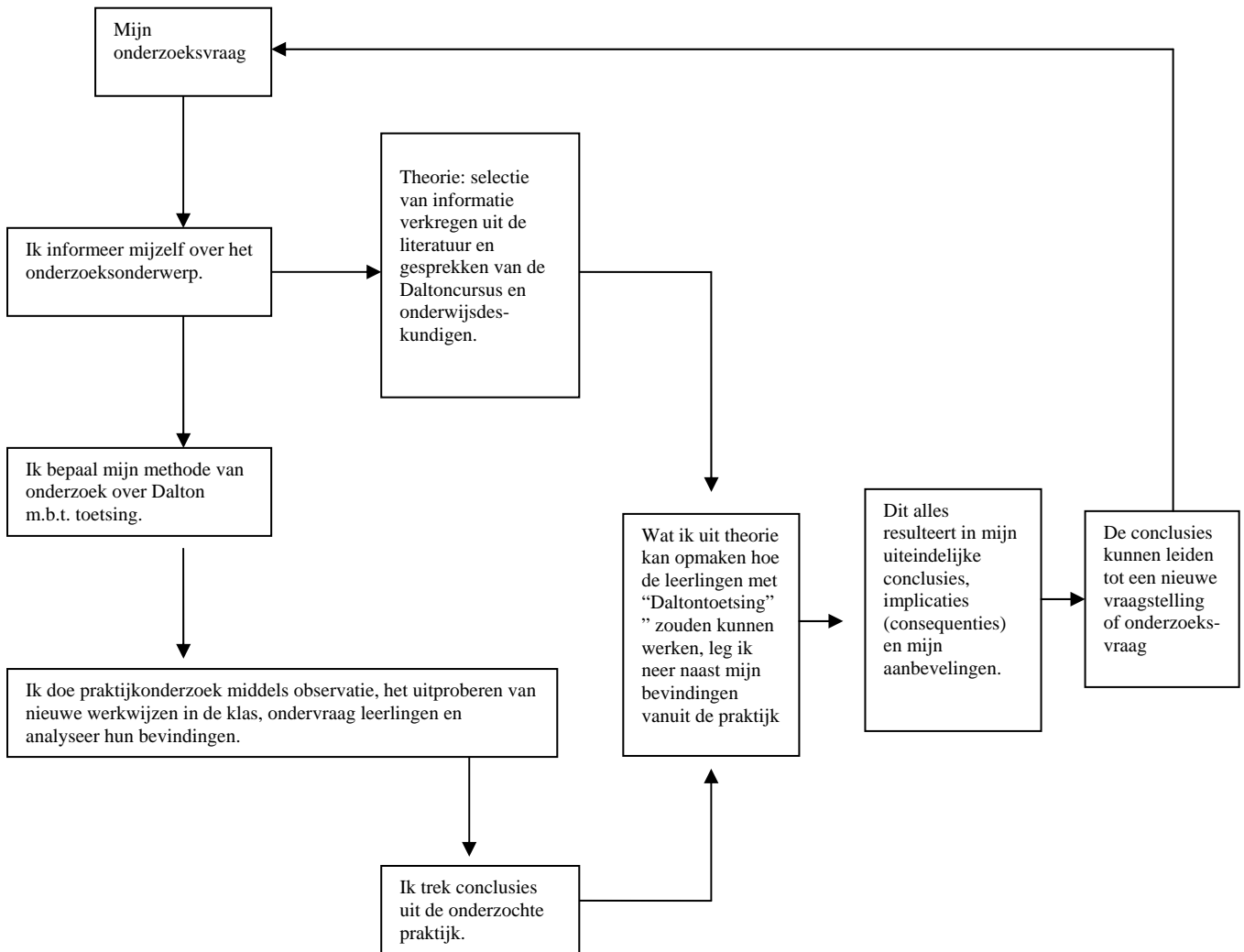
1.3 vraagstelling

Is er een relatie tussen de inspanning van de leerlingen of de prestaties van de leerlingen en de mate waarin de leerlingen meer vrijheid en eigen verantwoordelijkheid krijgen bij toetsing en het uitvoeren van taken?

In mijn onderzoeksvraag...

- zijn **'de leerlingen'**, leerlingen uit het 2^e jaar in het niveau mavo, havo en vwo.
- wordt met **'inspanning'** bedoeld: laat de leerling zien dat hij wil presteren door zich voor te bereiden, dat hij zijn cijfer eventueel wil verbeteren, dat hij mee wil werken aan de analyse van fouten, dat hij zich wil verdiepen in hoe de beoordeling tot stand is gekomen, dat hij hierin een actieve rol wil innemen.
- wordt bedoeld met **'prestaties'**: de nodige ontwikkeling in een bepaalde periode. Dit kan zijn kennis hebben van een bepaald thema en dat ook kunnen toepassen in de gevraagde taalvaardigheden.
- wordt het begrip **'vrijheid en verantwoordelijkheid'** vorm gegeven door de literatuur van onderwijsdeskundigen die ik in mijn verhaal aangeef.
- is **'toetsing'** het product waar een beoordeling voor gegeven wordt.
- zijn **'taken'** de verzameling van toetsen en (verdiepings)opdrachten.

1.4 mijn onderzoeksbenadering



1.5 de typering van het onderzoek

Het type onderzoek dat ik uitvoer is een exploratief onderzoek. Mijn interesse is in de verbanden tussen de onderzoekseenheden van 1.4. Ik heb er bepaalde ideeën over na het lezen van de literatuur van de cursus Dalton en na het uitproberen van veranderingen. Ik wil met dit schrijven een aantal conclusies kunnen trekken. Ik had wel al ideeën maar toch hoop ik meer zekerheid te krijgen met deze uitwerking. De uitwerking en conclusies kunnen ook weer interessant zijn voor mijn collega's zodat zij misschien ook met hetzelfde willen experimenteren om betere resultaten te krijgen.

In mijn onderzoek gaat het niet zo zeer om observeren, registreren en beschrijven zoals bij een beschrijvend onderzoek. Toch zal ik wel onderdelen van mijn les beschrijven om bepaalde werkwijze helder te krijgen. De verschillende artikelen die mij zijn gegeven door de cursus Dalton zullen o.a. de literaire ondersteuning zijn bij het vinden van het antwoord op mijn vraagstelling.

De werkwijze bij dit onderzoek is niet van te voren vastgelegd zoals bij toetsingsonderzoek wel normaal gesproken het geval is. Verschillende mogelijke verbanden worden nagegaan. Veronderstellingen kunnen na deze versie worden aangepast wanneer zich nieuwe resultaten voordoen. Het onderzoeksmateriaal moet voor zichzelf gaan spreken. Ik wil kritisch te werk gaan en bedacht zijn op toevallige samenhang.

Een belangrijke vraag bij dit type onderzoek die ik mijzelf wil voorhouden is:

Kan ik met de gelezen onderzoeken/artikelen en de kennis opgedaan in de cursus Dalton voldoende mijzelf en anderen overtuigen dat verbeteringen/veranderingen in mijn werkwijze met toetsing nodig zijn om de kans op betere resultaten te vergroten in de praktijk?

2 Toetsing in de periode

2.1 Een andere indeling in de periode van de aangeboden stof.

Op het Spinoza Lyceum is in 2003 de afspraak gemaakt dat in een periode niet meer dan twee toetsen voorkomen. Niet meer dan twee om te voorkomen dat in een periode van 6 weken de leerling niet per vak wordt overstroomd met schriftelijke overhoringen en eigenlijk alleen nog werkt van toets naar toets. Dat lijkt mij inderdaad “de leerling vol proppen met kennis”. Er is dan geen leerplezier meer. Een beperking leggen op het aantal toetsen lijkt de oplossing om de leerling de kans geven niet alleen bezig te zijn met toetsen maar ook bezig te zijn met de taal zonder prestatiedruk. Het moeten presteren op een bepaald moment lijkt plezier in het leren van de taal te onderdrukken als ik mijn leerlingen spreek. Als toetsmomenten continue worden geëist, is de leerling moeilijk te motiveren om optimaal te blijven presteren.

De school is in 2007/2008 van zes periodes in een jaar naar vier periodes in een jaar gegaan. Dit betekent negen weken in een periode. Zijn twee toetsen dan nog steeds voldoende als controle op de voortgang? Je kunt het ook anders bekijken. Je wilt weten of de leerling door de periode heen voldoende ontwikkeling doormaakt. Op dit moment bepaalt de docent wanneer een toets moet worden afgenomen. Welke vrijheid heeft de leerling in dit systeem van toetsen afnemen? Vrijwel altijd moet de leerling akkoord gaan met het moment waarop de docent besloten heeft dat een test zal worden afgenomen. Het blijkt uit de praktijk dat de leerling in deze situatie vaak niet wordt uitgedaagd verantwoordelijkheid te nemen voor de momenten waarop de kennis moet zijn geleerd. Ten slotte is het niet zijn beslissing om op de aangegeven momenten kennis te laten zien. De leerling kan zeggen dat hij er nog niet klaar voor is en toch moet hij/zij presteren van de docent. Vaak genoeg krijgt de docent een briefje met een excuus omdat de leerling niet heeft kunnen leren en de docent bekijkt dan of de reden wel goed genoeg is. De leerling geeft aan op een ander moment te willen presteren en de docent bepaalt of dit kan. De docent neemt de beslissing en de verantwoordelijkheid. Bovendien is er geen differentiatie in dit systeem. Als de ene leerling meer tijd nodig heeft om de kennis te leren dan de ander, is op een bepaald moment toch deze toets en wordt vaak verder leren voor die stof (voorlopig) niet gestimuleerd. De test is gedaan, ook al onvoldoende, het volgende hoofdstuk is aan de beurt.

2.1.1 Mijn idee voor verandering van aanpak:

Als we de toets als een taak zien die vervuld moet worden en deze taak moet niet op één bepaald moment afgerond zijn maar kan in een langer te bepalen periode worden afgenomen, heeft de leerling meer zelfstandigheid, vrijheid en verantwoordelijkheid om bij het afnemen te zorgen dat de stof gekend is. Daarnaast kan de leerling denken dat hij de stof goed kent maar bij het afnemen blijkt dat bepaalde dingen anders uitpakken. (Ook al heeft de leerling daarvoor een proeftoets gehad.) In de periode van het mogen laten afnemen over een langere periode, kan dan nog eens herkanst worden tot de leerling precies weet wat hij met de stof moet doen en dus voldoende kennis ontwikkelt. De leerling bepaalt zelf wanneer hij denkt klaar te zijn voor toetsing van kennis maar wordt nog wel beperkt om dit te laten testen binnen een gestelde periode. Dit klinkt ideaal maar veel docenten zullen meteen zeggen:

Daltonlessen en toetstaken

hoeveel verschillende toetsen moet ik dan wel niet maken? Zoals ik al in mijn inleiding zei, zul je dan moeten durven afwijken van de ingeslepen aanpak van toetsing.

2.1.2 Moet in een toets de denkniveaus gesplitst worden in verschillende oefeningen?

De vraag is zeker of het nodig is om elke keer een toets van te voren te bedenken die uit verschillende opdrachten bestaat waarbij elk denkniveau apart getest wordt. Bijvoorbeeld een reproductieoefening, een analyseoefening een toepassingsoefening of een evaluatieoefening. Een toets moet een controle zijn op het kunnen uitvoeren van waar men competent in moet zijn. Zinnen (eventueel in een verhaal) maken/begrijpen om een gesprek te kunnen voeren of om een brief te kunnen schrijven is uiteindelijk wat je moet kunnen. Dat is complex voor de leerling maar daar hoeft geen ingewikkelde toets voor gemaakt te worden. Als de verschillende denkniveaus die bij het maken van zinnen of een verhaal nodig zijn te hoog gegrepen is voor de leerling, kan bij de leerlingen die onvoldoende blijven scores individueel gekeken worden naar het grammaticale probleem of naar het denkniveau die het probleem oplevert. Uit mijn experiment blijkt dit na twee klassikale pogingen vaak niet meer met een hele klas nodig maar met een minderheid van de klas.

De leerling moet bij Spaans in eerste instantie uitvoering kunnen geven aan een taaldoel. Vaak vragen wij bepaalde oefeningen in de verschillende denkniveaus in een toets die niet zozeer het taaldoel meet maar meer meet hoe complex de leerling kan denken. Toch is het taaldoel (bijv. Ik kan vertellen hoe oud ik ben) het belangrijkste wat gemeten moet worden. Uit recentelijk wetenschappelijk onderzoek (Prof dr. Jelle Jolles, 2006) *8 weten we dat de delen van de hersenen die gebruikt worden voor o.a. evalueren, analyseren of structureren veel later tot ontwikkeling komen dan we eerst dachten. Die uitontwikkeling van de hersenen gaat zelfs door tot met een leeftijd van 20 jaar. De docent moet zichzelf de vraag stellen: wat meet ik aan complexiteit wat met mijn taaldoel te maken heeft. Kan ik opgesplitste denkniveauoefeningen weglaten terwijl mijn taaldoel nog steeds wordt bereikt middels een oefening waarin alle denkniveaus kunnen worden gezien.

Als de toets als een taak wordt gezien die moet worden afgerond en eventueel niet direct goed hoeft te zijn, is het beter om de toetstaak niet aan het einde van een periode te plannen. Aan het begin van een periode kan ook niet omdat eerst de stof moet worden uitgelegd. Om die reden zie ik een logische planning als volgt voor ogen: De leerstof van een periode is met voorbeelden en reproductie/toepassingsoefeningen en activerende didactiek uit te leggen in twee weken tijd. Na deze twee weken kan de leerling getest worden op kennis en toepassing van deze kennis. Met wat ruimte kunnen de toetstaken worden uitgevoerd in week vier en week vijf om de geleerde kennis te laten testen. In de weken zes, zeven, acht en negen, kunnen dan opdrachten worden uitgevoerd waarbij zij de (geleerde) kennis goed kunnen gebruiken om tot verdieping in de stof te komen. De verdiepingsopdrachten moeten een 'echte ervaring' zijn. Helen Parkhurst *3 zegt: "als een leerling een klus klaart, moet dat een 'real' experience' zijn: levensecht en niet schools. Dat betekent dat de opdrachten moeten spreken tot de verbeelding, dat iedereen met iedereen moet kunnen samenwerken en dat je niet in een schoollokaal werkt maar in een talenlab waar je alles bij handen hebt om zelf alles te kunnen doen.

Tijdsbalk periode:

[figuur 1]

Uitleg en instructie	Uitleg en instructie	Uitleg en instructie	toets	toets	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten
----------------------	----------------------	----------------------	-------	-------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------

2.1.3 Hoeveel toetsen moet je maken?

Hoe kun je een toetsmoment niet van een moment afhankelijk laten zijn en heeft de leerling meer ruimte om zijn kennis te bewijzen. Het kan niet zo zijn dat de docent alleen nog maar bezig is met het maken van toetsen en het nakijken van de toetsen. Dat zou ten koste gaan van de tijd waarin de docent bezig kan zijn met begeleiding van de leerling en zou niet passen in de beschikbare tijd.

Met het geven van meer kansen en op verschillende momenten het uitvoeren daarvan, neemt meer tijd in beslag. Leerlingen en docenten moeten samenwerken om dit mogelijk te maken. Daarnaast moet het maken van de toetsen ook gezien worden als leermoment of moment van ontwikkeling. Leerlingen moeten mede verantwoordelijk zijn voor het maken van toetsen, het uitvoeren van toetsen en nakijken van toetsen en het beoordelen van toetsen. In dit hele proces moeten leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen om vrijheid te krijgen en daarnaast is samenwerking nodig. Eigen verantwoordelijkheid, vrijheid en samenwerking zullen de leerling meer motiveren en begrip opleveren om in te zien wat nodig is om te tonen wat het optimale vermogen is van hem of haar. In deze situatie is sprake van een wederzijdse afhankelijkheid of socialiteit. Je moet het samen doen en de docent en leerling maken samen hun resultaten op.

2.2 Efficiënter en effectiever samen resultaten opmaken.

In mijn lessen heb ik de hiervoor genoemde overdenkingen uitgevoerd en de periode indeling gehandhaafd zoals te zien is in de eerder getoonde tijdsbalk (figuur 1). Dit leverde het volgende op:

In de weken drie en vier wordt er getoetst en kan de leerling laten zien wat hij heeft geleerd. De docent geeft aan dat in de eerste klassikale les van week drie de docent gezamenlijk de stof wil testen. Er is een test van niet meer dan een half uur. Hierna wordt de toets nagekeken en beoordeeld door de docent en de leerlingen samen. Als de leerling dan voldoende heeft gescoord weet de leerling dat hij/zij goed zit voor die periode en is het moeilijkste geleverd. Kent de leerling na de eerste kans de stof nog niet voldoende, moet de leerling het nog eens leren. Bij de eerste gezamenlijke test moet de meerderheid van de klas voldoende hebben gescoord. Als dit niet het geval is, wordt in de eerst volgende les de test opnieuw gedaan met de hele klas.

Hieruit ontstond de volgende situatie: De leerlingen die voldoende hadden behaald, moesten ook bij de tweede test meedoen en mochten, wanneer zij een hoger cijfer hadden behaald, dit hogere cijfer laten gelden. De leerlingen met een voldoende moesten opnieuw meedoen omdat het proces van nakijken met uitleg van de docent en het beoordelen zou leiden tot verdere verdieping in de stof en begrip van de stof.

Bij de uitvoering bleek dat de minst sterke klas na drie gezamenlijke testen een meerderheid had van voldoende. De leerlingen die nog geen voldoende hadden behaald, mochten de test herkansen wanneer anderen begonnen waren met hun verdiepingsopdrachten. Een aantal moeilijk lerende leerlingen vroegen bij poging 4 of 5 zich af waarom zij nog niet voldoende hadden gescoord en begonnen de docent te vragen wat er mis was met de manier waarop zij

Daltonlessen en toetstaken

leerden. Dit was voor mij een teken waarin ik zag dat leerlingen zich verantwoordelijk voelde voor hun resultaten en er iets aan wilde doen voor zolang dat nog kon. Dit is belangrijk voor mijn vraagstelling waarin ik wil weten of er meer inspanning zal zijn bij vrijheid en eigen verantwoordelijkheid. Dit blijkt zo aan de hand van de opmerkingen van leerlingen om meer te willen weten hoe zij beter konden voorbereiden zodat zij beter zouden gaan presteren.

Leerlingen die het niet lukte een goede uitvoering te kunnen geven aan het doel van de te leren stof, moesten na een aantal individuele pogingen de test maken en daarna met de docent samen nakijken waarbij de leerling werd ondervraagd waarom hij bepaalde dingen had opgeschreven. (De leerling die meer inspanning nodig heeft, krijgt meer inspanning met de docent samen.) De docent vroeg uiteindelijk ook aan de leerling specifiek uitleg te geven aan grammaticale conclusies zodat de docent op een ander manier tot een nieuwe beoordeling kon komen over de kennis die de leerling had opgedaan. Vaak bleek dan dat wanneer zij moesten uitleggen, zij zelf de grammaticale fouten eruit konden halen. Hierna kon de leerling zelf de opdracht opnieuw verwoorden maar dan goed. Met de persoonlijke begeleiding en het betrekken bij het nakijken van de eigen toets, leverde dit een uiteindelijk begrip op. Dit zorgde voor betere prestaties bij vooral deze zwakke leerlingen. Dit is belangrijk voor mijn vraagstelling. Door deze opstelling en uitvoering worden zwakke leerlingen intensiever begeleid. De leerling toont zelf interesse om verbeteringen te krijgen. Het is de leerling die naar de docent toekomt voor het behalen van een grotere prestatie en presteert uiteindelijk ook beter. De ene leerling wil niet onderdoen voor de ander en met de Graphs die in hoofdstuk drie worden uitgelegd, is voor de leerling goed zichtbaar hoe goed hij/zij is ten opzichte van ander leerlingen in de school. De leerling zegt beter te willen presteren en vergelijkt zich met de anderen.

Tijdens deze momenten van persoonlijke uitleg waren overige leerlingen bezig met verdiepingsopdrachten waarbij zij elkaar moesten helpen. Een voorwaarde van deze werkomstandigheden is dat de leerling zelfstandig kan werken zonder de directe hulp van de docent doordat de docent dit heeft aangeleerd met positieve vrijheid waardoor de leerlingen met negatieve vrijheid kunnen omgaan (Isaiah Berlin 1964) *4.

Bij deze wijze van afnamen is de leerling niet meer gebonden aan een bepaald moment om te laten zien dat hij een bepaalde samenhangend geheel van stof kan toepassen. Een voorwaarde is wel dat corrigeren/nakijken en beoordelen samen moet worden gedaan. Veel docenten hebben weinig vertrouwen dat leerlingen deze verantwoordelijkheid kunnen dragen of willen dragen. Kan een leerling zelf nakijken/corrigeren en beoordelen? Kan een leerling kiezen voor het willen opmaken en weten van zijn eigen leerresultaat en daar eerlijk vooruit durven komen? Dit is afhankelijk van het feit dat de docent de leerling dan wel de kans moet geven om te laten zien wat hij waard is. De leerling moet het idee hebben dat hij alleen verder komt wanneer hij zelf weet wat zijn leerresultaten zijn en beseft dat verder gaan met de leerstof niet mogelijk is als de voorgaande stof niet geleerd is. De leerling moet zien dat bepaalde resultaten nodig zijn om een diploma te kunnen ontvangen. Om die reden moet de leerling juist zelf nakijken en beoordelen om begrip op te kunnen brengen voor wat nodig is. Een diploma halen is niet een truc die de docent voor je tovert maar moet een zichtbaar proces zijn die de leerling zelf heeft doorlopen.

Bij het zelf nakijken en beoordelen merkte de docent op dat leerlingen zelf kwamen met correcties die soms niet helemaal zeker terecht waren. Zelfs als dit betekende dat het cijfer daarmee iets lager werd, kwam de leerling naar voren met zijn bevindingen. De leerling wilde

Daltonlessen en toetstaken

het echte cijfer en wist dat als dit nog niet voor hem/haar goed genoeg was, dat hij/zij de toets nog eens opnieuw moest doen.

2.3 Hoe kun je samen nakijken en corrigeren.

Hier volgt een voorbeeld van hoe leerlingen kunnen beginnen met het leren nakijken en beoordelen.

Een toets bestaat uit vier onderdelen:

1. De leerling maakt een toets bestaande uit (bijvoorbeeld) tien zinnen die de docent aangeeft. Je krijgt punten voor goed gemaakte zinnen.
2. Je corrigeert/kijkt na (met de docent) de zinnen van een klasgenoot. Het opmerken van fouten kan een grammaticaal doel zijn en moet goed worden gedaan na toelichting van de docent. Als je fouten mist, wordt dit gezien als een fout en verlies je punten die je eerder had gewonnen. De moeilijkheidsgraad van het opmerken van de fouten moet passen bij het niveau van de leerling. De leerling verbetert de fouten op de toets van de leerling zodat zichtbaar is wat het goede antwoord had moeten zijn. Het verbeteren is onderdeel van het leerproces.
3. De leerling beoordeelt en krijgt van de docent te horen hoe zwaar bepaalde fouten meetellen en geeft ook aan hoe het cijfer moet worden gemaakt.
4. De corrigerende leerling geeft de toets terug aan de leerling die is nagekeken en deze leerling controleert of zijn toets eerlijk is nagekeken. Hij bekijkt de correcties. De docent geeft antwoord op de vragen die er dan nog zijn.

Om het proces eerlijk te laten verlopen is er een stappenplan bij de vier onderdelen van de toets. Om een beeld te kunnen geven hoe een dergelijke toets met correctie en beoordeling verloopt, schrijf ik hier nu het stappenplan uit:

Daltonlessen en toetstaken

Stappen:	Uitleg:
Stap 1	De leerlingen moeten aan de tafels zitten die minimaal een halve meter uit elkaar staan. Op de tafel mag niets anders liggen dan een antwoordenblad en een blauwe of zwarte pen. De toets wordt mondeling, middels de beamer of op papier gegeven. Als de toets af is, legt de leerling hem neer op de hoek van de tafel, op zijn kop zodat de tekst niet zichtbaar is voor de andere leerlingen.
Stap 2	De toets is klaar en de leerlingen moeten hun pen weg leggen zodat het niet meer binnen bereik ligt. In de tas bijvoorbeeld.
Stap 3	De leerlingen pakken nu een andere kleur pen in de kleuren rood, groen of een andere kleur die niet blauw of zwart is. De docent wacht tot iedereen de nieuwe pen heeft en alleen de pen en de toets op de tafel liggen.
Stap 4	De leerling wisselt de toets om met iemand naast hem. De docent wacht tot het bij iedereen is gebeurd.
Stap 5	De leerlingen moeten controleren of de kleur pen die ze hebben niet overeen komt met de tekst van de toets. Daarna moet iedere leerling boven aan de toets opschrijven: NAGEKEKEN DOOR: (naam en achternaam) Wanneer de leerlingen dit allemaal tegelijkertijd opschrijven, loop de docent langs de tafels om te zien of de kleuren niet overeenkomen met de geschreven toets. Omdat iedere leerling zijn naam heeft boven een toets, is duidelijk wie beoordeeld moet worden wanneer grammaticale fouten niet zijn opgemerkt en verbeterd. Je kunt dus zeggen dat op een antwoordenblad, twee mensen een toets hebben gemaakt.
Stap 6	De docent legt uit waar je punten per zin voor kan krijgen en begint met het geven van de juiste antwoorden op het bord, op de beamer of deelt een antwoordenblad uit. De leerlingen mogen vragen stellen als ze niet zeker weten of iets goed is. De docent geeft wel aan dat eerder gestelde vragen niet nog eens gevraagd moeten worden en dat de leerling moet proberen te zien dat vragen van andere leerlingen ook zijn/haar vraag kunnen zijn. Ook blijven leerlingen vragen over waar je punten voor kan krijgen en hoeveel. De docent blijft het beantwoorden. Deze onzekerheden worden steeds minder hoe vaker de leerling zelf nakijkt. De docent spreekt met de leerling af dat slechts één leerling tegelijk mag vragen of spreken. Leerlingen mogen niet overleggen met elkaar. De docent moet antwoordt geven op de vragen. Dit onderdeel is nog steeds een toets en samenwerking hoort niet bij dit onderdeel. Het blijft een docent – leerling gesprek. Als alles is nagekeken, verbeterd en punten zijn toegekend aan de zinnen en opgeteld, kan de volgende stap beginnen.
Stap 7	De docent geeft de formule om te bepalen hoe het cijfer tot stand moet komen. De leerlingen moet met de opgegeven formule het cijfer gaan uitrekenen. Het aantal punten wordt onderaan de toets als totaal neergezet en het cijfer moet de leerling plaatsen in het vakje rechts bovenaan. Je kunt benadrukken dat zij het cijfer bepalen van de toets.
Stap 8	De leerlingen hebben het cijfer bepaald en mogen nu de toets teruggeven aan de leerling van wie de toets is. Deze krijgt de kans om vragen te stellen als hem iets niet duidelijk is bij de correctie of beoordeling.
Stap 9	Als de leerling tevreden is met het cijfer wat op dat moment voor de leerling bepaald is. Mag de leerling de toets inleveren en wordt hij voor het rapport ingeschreven. Als de leerling niet tevreden is, neemt hij de toets mee en doet de volgende les een nieuwe poging.
Stap 10	De docent schrijft de ingeleverde cijfers in en bekijkt hoe de toets is gemaakt.

Dit is één voorbeeld van hoe je klassikaal samen kunt nakijken en beoordelen. Er zijn natuurlijk ook andere vormen te bedenken. De leerlingen die na de klassikale toetsen nog individueel resultaten willen verbeteren, krijgen een één op één gesprek met het nakijken en corrigeren en beoordelen. Dat kan ook omdat de meeste leerlingen dan al met de verdiepingsopdrachten bezig zijn waarbij de docent niet continue nodig is. De leerlingen die dus het meeste moeite hebben met de stof te doorgronden, worden intensiever begeleid met de stof die minimaal gekend moet zijn. De leerlingen die met de verdiepingsopdrachten bezig zijn, zullen een verruiming krijgen in hun kennis. Een verruiming die nog niet te behalen valt door de leerling die de basis nog niet beheerst. Er wordt dus gedifferentieerd. De leerling die meer aandacht nodig heeft voor de basis, krijgt meer persoonlijke begeleiding bij het afnemen van de kennis terwijl de leerlingen die sneller van begrip zijn verder kunnen gaan met verdieping.

Na het verdiepen zijn er aan het einde van de periode nog toetsen mogelijk waarbij de leerling niet hoeft voor te bereiden. Dit zijn toetsen om te zien wat het inzichtniveau is van de leerling op een bepaald vakgebied. De leerling kan hier niet voor leren. Inzichttoetsen kunnen gegeven worden op het gebied van alle taalvaardigheden. Het gaat er dan niet om hoeveel nieuw geleerde parate kennis de leerling heeft maar wat hij kan met de kennis die hij bezit door het volgen van het vak (met eventueel hulp van hulpmateriaal). Op welk niveau kan de leerling met de taalvaardigheden omgaan?

In hoofdstuk 2 komen de 5 dimensies terug (Robert Marzano 1992) *5.

- Individualiseren (leerlingen individueel benaderen)
- Activeren (laten leren door zelf doen en zelf denken)
- Interactieveren (van elkaar en met elkaar leren)
- Differentiëren (verschillen tussen leerlingen recht doen)
- Contextualiseren (omstandigheden en omgeving recht doen)

Wat betreft het laatste punt zal het contextualiseren verder gaan in de uitvoering van de verdiepingsopdrachten. Bij deze opdrachten ga je de geleerde stof in een 'echte' omgeving zetten.

3 verdiepingsopdrachten in de periode

Helen Parkhurst staat voor de principes vrijheid en samenwerking *3. Met vrijheid gaat het haar om de vrijheid voor leerlingen van de inrichting en uitvoering van het werk. Het echte samenleven is namelijk meer dan contact. Het is interactie en samenwerken. Bij de principes vrijheid en samenwerken is noodzakelijk*6: autonomie (zelfverantwoordelijkheid), interdependentie (wederzijdse afhankelijkheid) en rationaliteit (doelmatigheid). Dit valt ook te destilleren uit de pedagogische doelstelling en didactische principes in het 'Daltonplan' van Helen Parkhurst. Voor de uitwerking van de didactische principes zie ik het volgende nodig: Het werken met taken, de school als werkplaats (in een talenlab), de school als werkgemeenschap en de zelfbeschikking over tijd.

3.1 *Het werken met taken en graphs.*

Helen Parkhurst wil dat we kennis/culture ('de oude school') en experience/ het echte leven ('de nieuwe school') bij elkaar brengen. De geleerde kennis gebruiken in echte situaties. Met woorden en grammatica die je geleerd hebt over een thema (bijv. winkelen) moet je echt naar een winkel kunnen gaan en daar in overleg met de winkelbediende kleding passen en vertellen wat je wel en niet goed vindt. Praktisch gezien kun je dit zo echt mogelijk maken door een toneelspel op te laten voeren/een rollenspel of een native speaker uitnodigen in je klas. De taak moet in ieder geval een individuele en sociale ervaring zijn (EDP,15).

Luuck J.M. Sanders *7 zegt dat leerlingen met een taak een probleem moeten krijgen voorgelegd. In de taak wordt duidelijk wat hij moet doen en wat van hem/haar wordt verwacht. De leerling moet vrijheid hebben in hoe hij het programma wil uitvoeren. In de daltonwijzer kan de docent advies geven wat de docent wenselijk acht maar de leerling moet de vrijheid hebben om zijn eigen keuzes te maken en uit te voeren op zijn manier. Vrijheid en verantwoordelijkheid samen verrichten het wonder, zegt Parkhurst. Zij legt uit dat de leerling instinctief zal zoeken naar de beste manier om zijn doel te bereiken. Als het samenwerken niet lukt met een leerling die het laat afweten, bepaalt hij/zij zelf een andere partner te zoeken. Deze sociale ervaringen die zich zullen voordoen, stimuleert de individuele en sociale groei. *'It embodies all he has thought and felt and lived during the time it has to complete. This real experience. It is culture acquired through individual development and through collective co-operation. It is no longer school- it is life. (EDP, 19)'*

3.1.1 *Hoe kan het werken met taken georganiseerd worden?*

Elke leerling maakt deel uit van een klas en voor elke klas wordt een minimum en een maximum leerplan vastgesteld. Dit leerplan wordt nu een studiewijzer of daltonwijzer genoemd. Van het leerplan dat ik in dit onderzoek bespreek, heb ik de volgende tijdsbalk.

Tijdsbalk van de periode:

[figuur 1]

Uitleg en instructie	Uitleg en instructie	Uitleg en instructie	toets-opdracht	toets-opdracht	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten	Verdiepings opdrachten
----------------------	----------------------	----------------------	----------------	----------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------

Als eerste is het volgens Parkhurst belangrijk dat in de taak niet meer wordt geëist dan wat een leerling gemakkelijk af kan krijgen als hij zijn tijd verstandig gebruikt. Als leerlingen aan het einde van een periode gestrest zijn omdat zij niet taken afgerond krijgen maar wel willen, is er iets mis met de tijd die van de leerling wordt gevraagd. De leerling kan hierdoor gedemotiveerd raken en zal geen verantwoordelijkheid meer willen dragen voor de 'job' die gedaan moet worden. *'Only the job which he feels to be within his reach will stimulate the growth of his interest and ultimately of his creative powers.'* (EDP,48)

Bij Spaans wil ik er voor zorgen dat de leerlingen daarom verdiepingsopdrachten krijgen die te maken zijn binnen de tijd die ik als docent mag vragen. Ik neem zelfs de tijd ruim om speling voor de leerling over te houden. Leerlingen die sneller klaar zijn, kunnen reserveopdrachten krijgen die gemakkelijk zijn en leerzaam.

Daltonlessen en toetstaken

Het is de bedoeling dat de leerlingen de opdrachten in schooltijd af kunnen maken zodat medeleerlingen altijd kunnen helpen en de docent kan begeleiden/adviseren. Als de planning van de leerling niet goed is, kan dit betekenen dat er ook thuis moet worden gewerkt aan de verdiepingsopdrachten. De docent is er wel om in de gaten te houden of leerlingen in de contacturen efficiënt en effectief bezig zijn. De docent adviseert om aan te sturen.

Als tweede is belangrijk dat een taak/daltonwijzer een compleet overzicht geeft van al het werk dat gedaan moet worden. 'What is needed is a plan to be used by the pupils as a guide in their attack upon the parts of their contract-job' (EDP, 48).

Als derde is het belangrijk dat leerlingen aangeleerd krijgen hoe ze zelfstandig moeten werken. Dit gaat eerst in de vorm van positieve vrijheid *4, de leerling mag zelfstandig werken maar krijgt werkrichtlijnen waar hij/zij op moet letten in de vorm van competenties. Daarna is er (effectieve) negatieve vrijheid, geen directe aansturing van de docent, mogelijk waarin de leerlingen niet meer de docent vraagt om aansturing. Volgens Parkhurst is het niet de bedoeling om het werk alsmaar voor te doen. Leerlingen moeten niet afhankelijk worden. De rol van de docent is om belangstelling te tonen, de leerlingen te stimuleren en te inspireren.

3.1.2 Negen punten die van belang zijn voor een goed taakoverzicht.

1. Wat is het onderwerp?
2. Wat zijn de opgaven, opdrachten en oefeningen?
3. Wat moet ik schriftelijk inleveren?
4. Wat moet ik leren?
5. Wanneer zijn de contacturen met de docent?
6. Waar vind ik de nodige informatie voor mijn opdrachten?
7. Hoeveel tijd neemt een opdracht in beslag?
8. Waar lees ik nieuws?
9. Welke opdrachten overlappen een ander vak?

In de daltonwijzer voor de periode moeten deze vragen beantwoord kunnen worden. Als voorbeeld geef ik een studiewijzer van periode 3, 2007/2008. De inhoud van deze studiewijzer is ontstaan door de inbreng van de leden van de sectie Spaans. De lay-out/ de format is een ontwerp van de Commissie Dalton waarbij het ontwerp in het bijzonder is geïnitieerd door Mart Donselaar en Jeroen Verzijden.

Daltonlessen en toetstaken

Daltonwijzer SP 2007/2008 Per3 2C-VZN 2B-VZN 2H1-VZN 2M3-VZN

Te gebruiken boeken en materialen			
Chicos chicas - Libro del alumno (LA) + werkboek (CE) + audio + video + aanvullend materiaal (o.a. woordenschrift) + ICT (o.a. opdrachten boek + Europees Taalportfolio)			
Lesstof voor deze periode:			
Onderwerp:	Maken/Leren/Activiteiten:	Tijd:	Klaar:
De volgende vakdomeinen komen aan bod in deze periode: Luistervaardigheid Gespreksvaardigheid Leesvaardigheid Schrijfvaardigheid Kennis van Land en Samenleving	Europees Taalportfolio Volgens aanwijzing van de docent of je daltonwijzer bewaar je doe-opdrachten dubbel in je Taalportfolio: 1x in je Dossier en 1x in Evaluatie. Taalportfolio Controleer altijd of je alle stappen hebt gedaan - de uitleg staat op: Spinoza Vaklokaal Spaans Klik op de link CONTROLEER HIER hoe die pagina er uit ziet.		
Repaso	Grammatica en woorden: werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden vervoegen		wk 5
	Unidad 3 uitleg: lección 5 - Vida cotidiana lección 6 - Me gustan las matemáticas		wk 6
Over je dag kunnen praten Kunnen klokkijken	Lección 5 LA 1-6 + Práctica y consolidación 1-6 CE 1-7	120 min	wk 5
Kunnen zeggen wat je wel en niet leuk vindt Je mening kunnen zeggen	Lección 6 LA 1-6 + Práctica y consolidación 1-4 CE 1-7	120 min	wk 6
Ik kan binnen de behandelde onderwerpen verstaan wat er gezegd wordt. Ik kan woorden in het Spaans uitspreken.	Video opdrachten unidad 3 Fonética p.45 Klassikale oefening klemtoon Ficha Resumen(maak een overzicht van: - te leren woorden+zinnen+grammatica.	60 min	wk 7
Daltonopdracht voor deze periode:			
<input type="checkbox"/>	<p>luisteren A1</p> <p>1. Herhaal de luisteroefeningen unidad 1 en 2 (in de map Spaans MT+107)</p> <p>2. Luisteroefeningen Unidad 3 (in de map Spaans MT+107)</p> <p>3. "Spanish Steps" luisteroefening van stage 6 > una cita + tu tiempo libre Luisteren + oef. doen. Klik hiervoor op: Una cita + Tiempo libre</p> <p>4. Kijkluisteroefeningen docent EVE Ga naar A1</p> <p>Verplicht: van "beginning": de nummers 08-10-12-15 van "intermediate-A": de nummers 02-03-04-05</p> <p>Je doet altijd de 1ste (Simplified Example) én 1 video naar keuze uit de lijst per nummer. De andere zijn extra.</p> <p>De onderwerpen komen overeen met Chicos Chicas unidad 0 tot en met 3. Soms worden zinnen gebruikt die je niet hebt gehad. Die hoeft je niet te leren maar kijk bij "V" en "P" na wat ze betekenen zodat je ongeveer begrijpt wat er gezegd wordt.</p> <p>Luister naar de video's, klik op V (woorden), P (zinnen) en G (grammatica-uitleg in het Engels) en luister daarna nog een paar keer.</p> <p>NB Als je een ipod hebt en graag zelf wilt oefenen, zijn de fragmenten ook te downloaden op je eigen ipod. Lees eerst goed de uitleg of vraag Jose MT om hulp.</p>	120 min	wk 10
<input type="checkbox"/>	<p>Lezen A1 en Kennis van Land en Samenleving</p> <p>El mundo hispano en tu mochila "Cuba" p.46+47 in het LA-boek. Lees de tekst en vat de tekst samen in het Nederlands. Zet het in je taalportfolio bij lezen A1. Plak er drie plaatjes bij m.b.t. Cuba.</p>	60 min	wk 11
<input type="checkbox"/>	<p>Schrijven A1.</p> <p>Ga in je LA-boek naar Chicos en la red pág. 48</p> <p>1. Lees de vragen onder de tekst. Zorg dat je ze begrijpt.</p> <p>2. Lees de tekst.</p> <p>3. Geef antwoord op de vragen in het Spaans (let op de ik-vorm v.d. werkwoorden). Schrijf je antwoord op.</p> <p>4. Vergelijk met je klasgenoot en geef samen antwoord in de wij-vorm. Schrijf je antwoord op. Zet in je taalportfolio.</p>	60 min	wk 12
<input type="checkbox"/>	<p>Gespreksvaardigheid A1</p> <p>In de laatste periode Spaans krijg je een mondelinge toets. Herhaal en oefen hiervoor en zet het op voicemailboard.</p>	120 min	wk 9

Daltonlessen en toetstaken

1. Herhaal de uitspraakregels tot nu toe 2. Herhaal de gesprekjes die in je boek staan in lección 5 en 6 3. Geef antwoord op de vragen van het vragenstencil die je zelf moet halen bij de docent. In deze periode moet je bij je mondeling een extra onderwerp gebruiken: IETS BESTELLEN IN EEN RESTAURANT!			
<input type="checkbox"/>	Plan je werk goed en zorg dat je bijtijds reserveert in de mediatheek of 107 als je aan je portfolio gaat werken.		
<input type="checkbox"/>	Gebruik wrts voor het leren en jezelf overhoren van woordjes. Laat je woordenlijsten controleren voor de toets. Doe oefeningen met studyspanish.com		
Indeling groepjes:			
Beoordeling:			
Cijfer:	Toets:	Weging:	Tijd:
	Lección 5 SCHRIJF IN JE AGENDA DAT DIT S.O. WORDT AFGENOMEN IN DE TWEDE LES VAN WEEK 7! Leer de zinnen/grammatica uit de kadertjes. Leer de woorden die telkens in de oefeningen 1 staan van lección 5 het LA-boek (tekstboek). De vertaling van veel woordjes vind je achterin het LA-boek in de woordenlijst maar ook moet je een woordenlijst opmaken in je woordschrift wanneer tijdens de les de betekenissen worden gegeven of gevonden.	2x	60 min
	Lección 6 SCHRIJF IN JE AGENDA DAT DIT S.O. WORDT AFGENOMEN IN DE TWEDE LES VAN WEEK 8! Leer de zinnen/grammatica uit de kadertjes. Leer de woorden die telkens in de oefeningen 1 staan van lección 6 het LA-boek (tekstboek). De vertaling van woordjes vind je achterin de woordenlijst maar ook moet je een woordenlijst opmaken in je woordschrift wanneer tijdens de les de betekenissen worden gegeven of gevonden.	2x	60 min
	Luistertoets unidad 0 t/m unidad 3. Hier beluister je alle luisteroefeningen voor die je gehad hebt dit jaar.	2x	60 min
			wk 7
			wk 8
			wk 11
Opmerkingen:			
Je hebt 18 contacturen waarvan hier boven 14 zijn ingevuld. 4 reservenuren. Je hebt minimaal 6 uren nodig om thuis de stof te leren. Je hebt 2 vrije daltonuren te besteden aan Spaans. Het totaal aantal uren wat je aan Spaans mag besteden: 29 uren.			

3.1.3 vorderingen bijhouden van de opdrachten – ‘Graphs’

Wanneer de taak van het Daltonplan de hierboven genoemde negen punten heeft, is een volgende stap: het bijhouden van de vorderingen.

Parkhurst heeft hiervoor een Grafische Methode:

In ‘Education on the Daltonplan’ worden voorbeelden gegeven van hoe je vorderingen van een klas of leerling kunt bijhouden. Er wordt gebruik gemaakt van overzichten en tabellen. Deze noemt Parkhurst ‘Graphs’. In de werkgroep ‘daltonles’ van de cursus Dalton hebben de werkgroepleden geëxperimenteerd met het bijhouden van vorderingen middels Graphs.

De volgende twee vormen van Graphs zijn gebruikt:

- De Pupils Contract Graph
- De Instructor’s laboratory Graph

3.1.3.1 De Pupils Contract Graph (Graph van Bart van Ulden).


Op deze tabel houdt de leerling zijn vorderingen met taken voor het vak bij. Voor elk vak zou de leerling een tabel moeten hebben waarop hij zijn persoonlijke vorderingen kan bijhouden. Bij Spaans is het mijn wens om de tabel te integreren in de Daltonwijzer. De format moet dan enigszins aangepast worden. Het zou er dan als volgt uit moeten zien.

- In de eerste kolom staat het onderwerp vermeld,
- in de volgende kolom staat de opgave vermeld,
- dan staat er vermeld hoeveel tijd je nodig hebt voor de opgave
- en dan staat de week aangegeven waarin de opdracht af zou moeten zijn volgens het advies van de docent.
- Daarnaast moet er een vinkhokje zijn waarin je kunt vinken wanneer de opdracht af is. De docent zou ook kunnen bepalen dat de leerling geen vink zet, maar dat de leerling het weeknummer neerzet om aan te geven in hoeverre de adviesdatum van de docent is afgeweken van de werkelijke datum van afronden.

Het laatste punt is nog niet goed uit te werken in de huidige daltonwijzer omdat het format door de school is vastgelegd en deze afvinkmogelijkheid maar gedeeltelijk mogelijk is.

Hier volgt een voorbeeld:

Daltonlessen en toetstaken

Te gebruiken materiaal:					
onderwerpopgave.....	tijd...	docentplanning	leerlingplanning	afgerond...
verjaardag	Kun jij een verjaardagskaart versturen met felicitaties in het Spaans aan een vriend of vriendin	60 minut en	Week 1	Week 2 (?)	

Bart van Ulden (sectie scheikunde) die ook in de werkgroep daltonles zit, zou de format van de studiewijzer willen loslaten en voor de 'Pupils Contract Graphs' de volgende format willen gebruiken.

Daltonlessen en toetstaken

wk 8	23	maken taak 4 (naamgeving koolwaterstoffen)	do 27 mrt 5e uur	1x
	24	leren voor SO 3 (H5, taak 4)		
	25	Leren voor toets (H3 + H5, Taak 1, 2, 3, 4 en symbolen)		
wk 9	26	Toets in Toetsweek	nog onbekend	3x

1. Zet een kruisje als je een taak hebt afgerond.

*Er wordt van jou verwacht dat ongeveer 1 maal per week in dalton aan scheikunde komt werken.

2. Teken in de les ook je taken af op de aftekenlijst voor de klas.

(5 tot 9 keer afhankelijk van hoeveel hulp je nodig hebt.)

3. Per week wordt door de docent gekeken wat je hebt gedaan .

4. Aan het eind van de periode lever je jouw eigen aftekenlijst weer in deze gaat dan naar jouw mentor toe.

taken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
docentenplanning	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	5
eigen planning								3					
aftekenen													

taken	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
docentenplanning	5	5	6	6	6	6	7	7	7	8	8	8	9
eigen planning	5	5			6						8		9
aftekenen													

programma 3H1 periode 3

docentenplanning

week	nr	Taken	belangrijke data
wk 1 (=week 5)	1	maken + leren § 3.1	
	2	maken + leren § 3.2	
wk 2	3	maken + leren § 3.3	
	4	maken taak 1A	
	5	symbolen leren	
wk 3	6	maken taak 1B	do 14 feb 5e uur 1x
	7	maken taak 2A en 2B	
	8	leren voor SO1 (§ 3.3 , taak 1A , taak 1B en symbolen)	
wk 4	9	maken taak 2C	
	10	maken taak 2D	
	11	maken taak 2E	
	12	maken taak 3A	
wk 5 (=week 10)	13	maken taak 3B	do 6 mrt 5e uur 1x
	14	Bakpoederexperiment uitgevoerd	
	15	leren voor SO2 (§ 3.2, taak 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C)	
wk 6	16	maken + leren § 4.3	vr 7 mrt 3e uur 1x
	17	maken + leren § 4.4	
	18	Maken + inleveren verslag Bakpoederexperiment	
	19	maken + leren § 5.1	
wk 7	20	maken + leren § 5.2	20
	21	maken + leren § 5.3	
	22	maken + leren § 5.4	

3.1.3.2 De Instructor's laboratory Graph

Deze tabel is voor een docent in het laboratorium (talenlab.). De Graph is een matrix met de namen van alle leerlingen uit een klas. Achter elke naam staan vakjes die aangekruist kunnen worden voor een opdracht die uitgevoerd moet worden. Ook voor de toetstaken is een vakje waarin je geen kruisje neerzet maar het hoogste cijfer voor dat onderwerp tot dan toe behaald. Dat cijfer verandert als de leerling meerdere pogingen doet voor de toetstaak. Bij een digitale Graph is dat geen probleem. Op papier moet je dan gebruik maken van bijvoorbeeld Typex bij verbetering.

Daltonlessen en toetstaken

<i>nr.</i>	<i>naam</i>	<i>achtern.</i>	<i>klas</i>	<i>spinozasite</i>	<i>mexicotekst</i>	<i>werkboek</i>	<i>m.o.cijfer</i>	<i>s.o.cijfer</i>	<i>spanish steps</i>
4442	Demi	Bakker	2H2	✓	✓	✓	6		✓
3998	Carlo Ruvelino	Bijlhout	2H2	✓	✓	✓	7		✓
4394	Fleur	Boswijk	2H2	✓	✓	✓	4	7	✓
4775	Berend	Bovens	2H2	✓	✓	✓	6		✓
4773	Milan	Breukers	2H2	✓	✓	✓		6	✓
4279	Timo	Broeke	2H2	✓	✓	✓	8		
4488	Aminata	Dia	2H2	✓		✓			✓
4774	Quirien	Haan	2H2	✓	✓	✓	9		✓
4501	Daan	Klein	2H2	✓	✓	✓			✓
4332	Thijmen	Lodewijk	2H2	✓		✓	7	5	
4271	Mark	Meijdam	2H2	✓	✓	✓			✓
4420	Mirelva	Meiland	2H2		✓	✓	8		✓
4378	Jeffrey	Nauta	2H2	✓	✓	✓			✓
4054	Leila	Neslo	2H2	✓	✓	✓	4	7	
4369	Marit	Nierop	2H2		✓	✓			✓
4319	Merlijn	Notten	2H2	✓	✓		7		✓
4496	Zohar	Paz	2H2	✓	✓	✓		8	
4380	Julia	Pieters	2H2	✓	✓		9		✓
4502	Helia	Saberi	2H2	✓	✓	✓	9	9	✓

Door de grafische methode zien de leerlingen hoe ver ze zijn. Leerlingen kunnen ook van elkáár zien hoe ver ze zijn. Het blijkt dat dit de leerling een competitieve houding geeft. Wanneer een klas de Graphs van ook andere klassen ziet, merk je ook dat ze ten opzichte van andere klassen willen gaan presteren. Het vergelijken werkt dus stimulerend. Mijn conclusie t.o.v. de vraagstelling is dat de Graphs waarin eigen verantwoordelijkheid moet worden getoond en de vrijheid in planning aanwezig is, zorgen voor een betere inspanning van leerlingen die leiden tot meer oefening en uiteindelijk betere prestaties.

Het is de leerling zelf die in de Graph aftekent. Hij geeft aan wanneer dingen klaar zijn. Het is ook de verantwoordelijkheid van de leerling om aan te geven dat hij met iets klaar is. De docent kan wanneer de leerling heeft afgetekend, vragen om het eindresultaat. Met het bijhouden en zichtbaar maken hoe de planning verloopt, is de leerling niet afhankelijk van acties of handelingen van de docent. De docent kán wel te allen tijde controleren. Het proces is er alleen niet afhankelijk van.

Met dit systeem is het mij opgevallen dat leerlingen geneigd zijn vaker elkaar te ondersteunen om ook samen beter te presteren. Zelfs zie je samenwerking door verschillende parallelgroepen en jaarlagen heen. Zonder dat de docent erom vroeg, hielpen zij elkaar bij de planning en aanpak van de taken. Parkhurst zag dit in haar werk ook terug. *'Thus Group control and the sentiment of fraternity spreads through the school to the lasting benefit of all concerned.'* (EDP, 100)

4 evaluatie en conclusie

In periode 2 van het schooljaar 2007/2008 heb ik het programma uitgevoerd zoals ik hier voorgaande heb beschreven. Zie hiervoor ook de aangegeven tijdsbalk (figuur 1).

In elke eerste les van de week wordt de daltonwijzer doorgenomen zodat het programma duidelijk blijft. Uit mijn leerlingenquête blijkt dat er leerlingen zijn die het telkens opnieuw bekijken van de daltonwijzer niet herkennen als begeleiding bij de planning. Ik moest deze leerling uitleggen waarom het samen doornemen van de wijzer begeleiding is in het kunnen overzien van de nodige werkzaamheden.

In de eerste twee weken werd de leerstof uitgelegd waarbij direct na de uitleg de stof in praktijk werd uitgetoetst met reproductieoefeningen uit de leergang. Er is in een les 10/15 minuten uitleg afgewisseld met 10/15 minuten een reproductie oefening in een activerende didactische vorm in de vaardigheden gespreksvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid of schrijfvaardigheid. Het tekstboek van de leergang biedt hiervoor al een volledig lesprogramma dat meteen toepasbaar is. Daarna is er weer een uitleg moment en een herhaling van de toepassing. Dit herhaalt zich alles tot het uur voorbij is. De stof was na twee weken gedegen voorgelegd. Uit de beantwoording bij de oefeningen blijkt dat de stof is begrepen en moet alleen nog parate kennis geleerd worden. Omdat in de eerste twee weken de leerlingen continue moeten samenwerken om tot een conclusie te komen, legt niet alleen de docent uit, maar ook de leerling zelf. Met het opstellen van competenties op de beamer/het bord, op welke wijze zij moeten samenwerken, verantwoordelijkheid voor elkaar moeten dragen en hoe zij moeten omgaan met vrijheid en zelfstandigheid, was er een optimale benutting van de lestijd. De twee weken werden afgesloten met een les waarbij de leerling (na toelichting) van de docent, zelf hun eigen toets konden maken met antwoordenblad, die daarna werd voorgelegd aan een andere groep/klas en gemaakt. Uit deze proeftoets bleek ook weer dat de lesstof duidelijk was. Voor het werken in de klas waren op de beamer criteria opgesteld waaraan de leerling moest voldoen. (bijvoorbeeld: Ik kan hardop overleggen wat ik denk dat het antwoord is.) Wanneer de leerling aan de criteria voldeed, had de leerling de les goed benut. Alle leerlingen die de lessen hadden gevolgd behaalden de maximale score en kregen hiervoor een cijfer. Ook was er te zien dat de leerlingen in de les continue bezig waren met de opdrachten en dat er plezier was in de werkzaamheden. Het eerste deel zie ik daarom als een effectief, efficiënt en geslaagd leermoment.

Toen het toetsen met nakijken en beoordelen van start ging, heb ik de leerlingen eerst uitgelegd waarom het belangrijk is om het op de voorgelegde manier te doen. Zoals ik in dit stuk verwoord heb wat het belang is van deze werkwijze, heb ik de leerlingen in het kort en in begrijpelijke taal voorgelegd wat de winst is van de werkwijze. Er waren geen leerlingen die dit niet wilden. Er was een leerling in 2P die een opmerking wilde plaatsen die negatief leek

Daltonlessen en toetstaken

te zijn maar toen ik haar vroeg om mijn verhaal eerst aan te horen, vond zij haar vraag niet meer nodig.

Hoe de procedure verliep met het samen nakijken en beoordelen, staat beschreven in 2.3. Tijdens de uitleg/het nakijken waren de leerlingen bij de eerste keer een beetje onzeker en kwamen er veel herhalende vragen. Ik moest geduldig blijven en blijven vragen om de vragen één voor één te stellen. Soms moest ik zeggen dat de toets niet meer geldig is als leerlingen met elkaar wilden overleggen (omdat ze onzeker waren over hun eigen corrigeren). Hierdoor stopte het overleg met elkaar. Omdat ik hard en duidelijk de vragen beantwoord in de klas en de leerlingen allemaal bleef aankijken bij het uitleggen, hield ik de orde in de hand. Bij een tweede keer corrigeren met dezelfde klas was iedereen al veel zekerder en werden er veel minder vragen gesteld. Uiteindelijk zag het er naar uit dat iedereen zich veilig voelde met deze procedure. Als een leerling het niet eens was met een cijfer, kwamen ze dit vertellen en ik liet ze dan rustig hun verhaal doen. De leerling werd gehoord en eerlijk behandeld. Dit werd onder de leerlingen verspreid en bouwde een zeker vertrouwen op in de klas. De leerlingen vonden het geweldig dat zij altijd in dezelfde les nog hun resultaat kregen. Dat zag je aan de vrolijke reacties en ontladingen. Ook de reacties “goed, volgende keer weet ik hoe het wel moet” gaven mij het gevoel dat mijn aanpak iets zou opleveren. Ik vertelde de klassen ook hoe vaak zij een toets moesten herhalen ten opzichte van andere klassen. Ze waren er trots op wanneer ze bijvoorbeeld na twee pogingen een meerderheid van voldoende hadden. Er was competitie merkbaar.

De leerlingen die onvoldoende bleven scoren, gaven onder de persoonlijke begeleiding bij de overhoring aan dat zij wilden weten hoe zij zich beter konden voorbereiden. Vaak gaf de leerling aan dat zij nog niet genoeg hadden geleerd maar het toch wilde proberen. Het werd deze leerlingen duidelijk dat zonder leren de resultaten niet verbeterden. Toen zij het wel hadden geleerd, waren zij nog teleurgesteld omdat je met de feiten alleen er nog niet bent en nog fouten kan maken. Zij wilden dan weten hoe zij zich beter konden voorbereiden. Ik begon dan manieren van leren aan te geven. Dit gaf mij veel plezier omdat ik wist dat dit een verbetering zou opleveren. Het bleek namelijk dat hun eigen aanpak vaak nog wel wat effectiever kon. Tegen de tijd dat de zwakke leerlingen de stof onder controle hadden, waren er allerlei verbeteringen gemaakt in de wijze van leren. Bovendien was het leren van de stof meerdere malen herhaald. Ook dit levert verdieping op. Tot de laatste week van de periode waren er leerlingen die wilden herkansen. Dat was voornamelijk in het niveau havo. De leerlingen die herkansingen deden in de contacturen tot het einde van de periode waren met hun persoonlijke begeleiding na een 30 minuten klaar. De rest van de tijd werd besteed aan de verdiepingsopdrachten. Deze leerlingen zullen in een extra vrij daltonuur extra gewerkt hebben aan de verdiepingsopdrachten.

Na het voldoende afronden van de stof waren er de lessen voor de verdiepingsopdrachten. De leerlingen vonden het prettig dat veel kennis en woorden al bekend waren waardoor de uitvoering van een ‘real experience’ leuker was om te doen. Na een inleiding wat je in de les kon gaan doen, ging de leerling zelf aan de slag. De uitvoering vond plaats met negatieve vrijheid en verliep uitstekend. (De eerste twee weken van de periode verliep met positieve vrijheid.) De docent liep rond en zag dat op elke computer gewerkt werd aan een taak en leerlingen waren hard bezig met de verwerking van de opdrachten. Aan het einde van de les was het vaak zo dat de leerlingen nog bezig waren en moeite hadden om het werk stop te zetten. Ze waren gedreven om het af te krijgen.

Daltonlessen en toetstaken

De Graphs waren eerst door mij in de les voorgelegd met het verzoek om het in te vullen. In de lessen daarna kwamen ze zelf naar de docent om verder af te vinken. De leerling wilde vaak specifiek weten wanneer zij mochten afvinken. ‘Meester, moet ik afvinken wanneer de opdracht af is of wanneer het geplaatst is op het europeestaalportfolio?’. Er werd heel eerlijk hiermee omgegaan. Bij het controleren of de afgevinkte opdrachten ook waren uitgevoerd, bleek alles netjes verwerkt. De docent controleerde het afgevinkte werk tijdens de les. De leerling moest dan het Europees taalportfolio open zetten en daar moest dan het werk te zien zijn. Als er een taalassistent, een native speaker, aanwezig was, controleerde deze taalassistent ook de opdrachten en besprak net als de docent wanneer er iets niet correct was. Bij de verdiepingsopdrachten is het kilometers maken het doel. Het proces is het doel, het werken met de taal. Het eindproduct is niet het doel. Wel werden de leerlingen gecompimenteerd op het mooie en goede eindproduct. Ook werd het afronden van de taken meegenomen in het cijfer wat eerder werd gegeven voor het competent zijn in een goede werkwijze in de contacturen. Dit heet ‘daltoncijfer’. Daarnaast werd uitgelegd dat met het uitvoeren van de verdiepingsopdrachten zij beter waren voorbereid op toetsen in een volgende periode die een bepaald niveau vereisen. Kennis opgedaan door de verdiepingsopdrachten, komen dus terug in (inzicht)toetsen.

Aan het einde van de periode waren bij alle klassen de Graphs afgevinkt en ingevuld.

Er is duidelijk een grotere inspanning getoond bij de uitvoering van de toetsen en de verdiepingsopdrachten in deze periode. Dit is ook al aangegeven in hoofdstuk 2 en 3 wanneer ik naar mijn vraagstelling verwijs. Daarnaast is de kwaliteit beter van wat getoetst is. De meeste leerlingen in havo hebben geprobeerd om in hele zinnen de beheersing van de stof te bewijzen. Dit was de moeilijkste vorm van begrip in samenhang die zij met de verkregen stof konden bewijzen. Een aantal leerlingen konden het pas na het attenderen op grammaticale vereisten. Alle leerlingen in vwo waren in staat hele zinnen te maken. Mavo begon met het maken van hele zinnen en was in staat om inderdaad een aantal goede te maken maar had vaak ook een extra beloning nodig voor het goed leren van woorden en het goed beantwoorden van eenvoudige grammaticale vragen. Het was zichtbaar dat vwo, havo en mavo uiteindelijk zichzelf neerzetten in een niveau met een bepaald maximaal vermogen. In plaats dat de toets het niveau van de leerling bepaalde zoals in voorgaande jaren, bepaalde de leerling welk niveau van toetsing hij/zij aankon. Er was wel een minimum grens waaraan de leerling moest voldoen om niet af te wijken van de determinatie van havo, mavo of vwo. De leerling in havo kon net zo'n hoog cijfer als een vwo-leerling behalen omdat hij bijvoorbeeld meer fouten mocht maken in een bepaalde vraag.

Deze periode is naar tevredenheid verlopen maar er zijn nog wel aandachtspunten. Mijn eerste aandachtspunt zal zijn:

Kan ik de leerling motiveren om bij de eerste poging van toetsen zich maximaal voor te bereiden.

Vaak door planningsfouten was de leerling slecht voorbereid op de eerste poging. Hier zal mijn eerst volgende onderzoeksvraag betrekking op hebben.

5 verantwoorde verbetering van onderwijs

Voor het International Bureau of Education van UNESCO hebben gerenommeerde onderwijsonderzoekers onderzocht van welke onderwijskenmerken we mogen aannemen dat ze werkzaam zijn op basis van de huidige stand van wetenschappelijke kennis *9 (P.A. van der Ploeg 2007, Brophy 1999, Walberg & Paik 2000). De onderzochte onderwijskenmerken kunnen teruggebracht worden tot elf kenmerken die nodig zijn.

- 1) Mix van onderwijsleervormen
- 2) Heldere uitleg en instructie
- 3) Geregelde feedback en toetsing
- 4) Voldoende focus en tijd
- 5) Voldoende duidelijkheid en structuur
- 6) Stap voor Stap leren
- 7) Leren leren
- 8) Elkaar leren
- 9) Adaptief onderwijs
- 10) Huiswerk serieus nemen
- 11) Betrokkenheid van ouders

4.1 Mix van onderwijsleervormen

In de eerste twee weken is er uitleg van de studiewijzer en de stof met oefeningen erbij. De inleiding is frontaal-klassikaal en de uitleg is een onderwijs-leergesprek (olg). De studiewijzer wordt voorgelegd in olg-vorm in het Nederlands en de leerstof bijna altijd in het Spaans. De toelichting op de uitleg in het Spaans door de docent, doet een leerling in het Nederlands in de klas als “docent/expertleerling”. Hierna worden in groepsverband oefeningen gedaan met de uitgelegde stof. Hoe de leerling samenwerkt, wordt met aangegeven competenties gestuurd. Olg en groepswerk wisselen elkaar af in die eerste twee weken. Toelichting van de docent tijdens groepswerk wordt gegeven in het Spaans aan de individuele leerling. Alleen op specifiek verzoek van de leerling wordt toelichting gegeven in het Nederlands.

Bij toetsing werken de leerlingen individueel maar zijn wel betrokken bij de klasgenoten die zij moeten nakijken. Er blijft een verantwoordelijkheid voor de medeleerling. In onderwijs-leergesprek wordt de correctie en beoordeling aangeleerd en uitgelegd.

De inleiding is frontaal-klassikaal bij de lessen met verdiepingsopdrachten. De leerlingen werken daarna samen of soms alleen. De leerling mag het zelf bepalen (negatieve vrijheid). De leerling krijgt individuele begeleiding van de docent wanneer de leerling er om vraagt. Soms wordt het werk stil gelegd voor een onderwijs-leergesprek omdat iets nog niet duidelijk is. Tijdens de les zijn er ook leerlingen die optreden als expert-leerling wanneer zij de kennis goed beheersen en zich geroepen voelen om anderen te helpen. Native-speakers zetten zichzelf op die manier in de les in.

Afwisseling van werkvormen draagt hier bij aan een beter onderwijs.

4.2 heldere uitleg en instructie

In de eerste twee weken wordt de stof voor het eerst voorgelegd. In trechtersvorm (een groot onderwerp klein maken) wordt het onderwerp voorgelegd in het Spaans. Dit gaat middels toneelspel omdat de situatie moet gaan leven voor de leerling. De leerlingen horen het gesprek aan in het Spaans en horen aan de herhalingen van de docent (met uitbeelden) waar het onderwerp over gaat. Middels een communicatieve methode leert de leerling op pragmatische wijze de grammatica kennen. De docent beeldt zijn situatie uit met het lichaam, typisch stemgebruik, opvallende accenten, enthousiasme en veel mimiek. Één leerling moet in het Nederlands mijn uitleg in het Spaans hierna verwoorden om aan te tonen dat de informatie die duidelijk moet zijn, begrepen is. Als de leerling niet duidelijk genoeg is, stelt de docent vragen aan de leerling waardoor de uitleg van de leerling meer helderheid krijgt. Hierna kan de docent nog soms kort wat citeren om als “regel” mee te nemen, mocht het boek hier niet voldoende in voorzien. De uitleg in het Spaans geeft de leerling interesse omdat het een ‘real experience’ nabootst. Ook de eigen interpretatie van wat de leerling ervaart, staat het dichtst bij de kern van wat de leerling moet onthouden en laten beklijven. Het is de leerling die zelf moet uitleggen en uiteindelijk ook met de beste uitleg komt.

De uitleg van het programma wordt één keer in de week kort doorgenomen. Wat hebben we gedaan? Wat gaan we nu doen en wat moeten we nog moeten doen? De daltonwijzer wordt op de beamer getoond en besproken.

Bij toetsing wordt de leerling stap voor stap meegenomen in het programma. De uitwerking van de instructie-aanpak heeft de docent kunnen lezen in 2.3.

Bij de verdiepingsopdrachten is altijd een korte inleiding waarin wordt verteld waar je mee bezig mag zijn. Hierna is er (extra)uitleg aan de individuele leerling en kan er nog eens een instructie worden herhaald als de leerling daar om vraagt.

4.3 Geregelde feedback en toetsing

De leerlingen worden in de beginlessen op de voet gevolgd in hun werkzaamheden door continue de groepen tijdens groepswork langs te gaan en hun resultaten te bekijken. (De docent doet niet mee in de conversaties.) Bij o.l.g. mogen leerlingen reageren op de docent wanneer hij vraagt wat antwoorden kunnen zijn. Ook is er altijd een controle moment. Bijvoorbeeld: “Wie had er meer dan de helft goed?”. Als het werk blijkt klaar te zijn, geeft de docent een beloning middels een “daltoncijfer”. Het daltoncijfer wordt gebaseerd op de criteria die op het bord/de beamer staan aangegeven. De criteria zijn competenties waar de leerling aan moet voldoen.

Bij de toetsweken wordt er feedback gegeven zoals staat beschreven in 2.3. De beoordeling maakt de leerling zelf en de docent zegt hoe er gecorrigeerd en beoordeeld moet worden. Het werk wat goed is, wordt door de docent ingenomen, bekeken en meegenomen als beloning op het rapport.

De verdiepingsopdrachten in de laatste weken worden tijdens de les gecontroleerd door de docent. De docent loopt langs de computers en becommentarieert het werk van de leerling. Vaak herkent de leerling dit moment niet als controlemoment. Het is daarom van belang dat je het de leerling vertelt aan het begin van de les: “Ik controleer je werk op het moment dat jij

het aan het maken bent”. Als er iets niet goed gaat, geef je feedback. Tijdens de verdiepingswerkzaamheden mogen leerlingen ook nog herkansen om te laten zien dat ze de stof beter beheersen. Er wordt dan ook getoets één op één. De Graphs zijn er ook nog om de leerling bewust te maken van de voortgang van andere leerlingen in vergelijking met zijn eigen voortgang. Al het maakwerk wordt in een digitaal taalportfolio bewaard en kan te allen tijde worden bekeken.

4.4 *voldoende focus en tijd*

In de studiewijzer staan: de einddoelen, de hoeveelheid tijd die je nodig hebt voor de opdrachten, het aantal uren dat je moet besteden aan leerwerk thuis, het aantal uren dat je in vrijdalton zou moeten werken en wanneer werkzaamheden af zouden moeten zijn. De studiewijzer wordt elke week doorgenomen. De werkzaamheden die worden gevraagd zijn niet te veel en niet te weinig. Dit is meetbaar wanneer leerlingen het werk af kunnen maken binnen de gestelde tijd maar geen tijd hebben om zich te vervelen. Er moet een werksfeer zichtbaar zijn maar de hoeveelheid opdrachten mag geen stress opleveren.

4.5 *Voldoende duidelijkheid en structuur*

De studiewijzer biedt structuur en duidelijkheid. De studiewijzer moet de hulpdocent zijn wanneer de echte docent tijdelijk niet bereikbaar is. Het programma is helder en biedt overzicht. Daarnaast moet de docent minimaal één keer in de week aangeven wat er is gedaan en wat er nog gedaan moet worden. De docent blijft overzicht geven van het programma in zijn lesinleiding. Het continue erbij halen van de studiewijzer zorgt ervoor dat het gebruik van de studiewijzer een gewoonte is.

4.6 *Stap voor stap leren*

De tijdsbalk in figuur 1 houdt de docent de leerling continue voor. Ook de studiewijzer geeft het tijdspad aan en wat de noodzakelijke volgende stap is. Wat gaan we leren? Wat moet je weten? Wat kan je met je kennis doen? De leerling wordt in elke les weer verteld waar we zijn in de tijdsplanning en wat we in de les gaan doen. Ik leg de leerling ook uit waarom we het zo doen. De docent is begeleider in het team-project dat moet worden ontwikkeld. De leerling kan spelen met de tijd om zijn eigen tempo te handhaven met toetsing en uitvoering van verdiepingsopdrachten.

4.7 *Leren leren*

In mijn werkwijze moeten leerlingen elkaar helpen bij het maken van de opdrachten. Hierbij leert de leerling hoe andere leerlingen hun werk uitvoeren. De leerling leert hoe anderen leren. De docent geeft concreet op het bord leerstrategieën hoe je samen moet werken en hoe je uitvoering moet geven aan de opdracht. Bij toetsing leert de leerling hoe hij/zij zelf een toets kan corrigeren en beoordelen. De leerling kan zelf aangeven wat bij toetsing goed en fout is, kan vertellen hoe je overhoord wordt, kan vertellen hoe zwaar bepaalde kennis meetelt, hoe een cijfer wordt uitgerekend. De leerling weet door het betrokken zijn bij de correcties en beoordeling wat hij thuis meer moet oefenen.

4.8 Elkaar leren

Tijdens de uitleglessen, toetsing en verdiepingsopdrachten zijn leerlingen met elkaars werk bezig en geven elkaar feedback. De leerlingen leggen elkaar uit en instrueren elkaar ook. Tijdens de interactie zijn er altijd momenten waarbij zij elkaar vertellen wat de beste aanpak is.

4.9 Adaptief onderwijs

Er wordt in mijn werkwijze optimaal rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen qua niveau. In de eerste twee weken kunnen leerlingen zich optrekken aan elkaar wanneer in groepsverband werk moet worden verricht. De zwakke leerlingen worden extra uitgelegd door de sterkere leerlingen. Beide leerlingen hebben dan een andere rol. Bij toetsing kunnen leerlingen al klaar zijn met slechts de eerste test. De leerling die meer tijd nodig heeft voor het behalen van een voldoende, kan over een langere periode bewijzen dat hij uiteindelijk de stof wel kan beheersen. Als je snel bent, kun je vroeg beginnen met verdiepingsopdrachten. Ben je minder snel, kun je meer tijd besteden aan toetsen en thuis eventueel werkzaamheden bijwerken. Ook meer daltonuren kunnen worden ingezet voor Spaans indien dit nodig is.

4.10 Huiswerk serieus nemen

Het is de bedoeling dat in de voorgestelde werkwijze de leerling al het maakwerk op school doet. Als er door extra toetsing te weinig tijd is om de verdiepingsopdrachten te maken, moet de leerling meer tijd in vrijdalton besteden aan Spaans. In de les wordt altijd de uitwerking van de leerling bekeken en de docent geeft feedback als dit nodig is.

Het leerwerk moet de leerling thuis doen. Om te zien of de leerling thuis heeft geleerd, wordt een kennistoets af genomen. Hoe het thuiswerk is gedaan, wordt in een beoordeling uitgedrukt waarbij de leerlingen zelf meedoen aan de correcties en beoordeling. Wat je thuis doet, wordt met deze aanpak serieus genomen.

4.11 Betrokkenheid van ouders

Het daltonplan kent oorspronkelijk geen specifiek ideeën met betrekking tot de contacten tussen school en ouders. Maar er is niets in het Daltonplan dat investeren in de betrokkenheid van ouders in de weg staat.

Verantwoord verbeteren

Mijn werkwijze lijkt de kenmerken te hebben van de vijf dimensies *5 (R. Marzano) van de didactische vernieuwing en de elf kenmerken van 'evidence based'. Op basis daarvan kan ik naar mijn idee er van uitgaan dit effectief onderwijs is. Ook heb ik met de aangegeven literatuur in dit onderzoek laten zien dat mijn plan veel overeenkomsten heeft met de gedachten van Helen Parkhurst. Om die reden ben ik van mening dat dit Daltonplan door kan gaan voor een verantwoorde verbetering van onderwijs.

5 literatuur

- *1 Berends, René (juli 2007) – Het begrip zelfstandigheid in relatie tot het daltononderwijs
- *2 Parkhurst, Helen (1922) – De wereld van het kind, Londen: Bell and Sons.
- *3 Parkhurst, Helen (1922) – Education on Dalton Plan (EDP), Londen: Bell and Sons.
- *4 Berlin, Isaiah (1964) – Two concepts of liberty
- *5 Marzano, Robert (1992) *A Different Kind of Classroom, Teaching with Dimensions of Learning*
- *6 Ploeg, P.A. van der (2007). Daltonplan Onderwijspedagogiek. www.daltonplan.nl
- *7 Sanders, Luuck J.M. (2007) Daltonplan Research & Development
- *8 Jolles, Jelle (2006) Hersenen jongeren niet klaar voor het nieuwe leren. www.jellejolles.nl
- *9 Brophy, J. (1999) Teaching. Lausanne: UNESCO, international Academy of Education.
- *9 Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. Lausanne: UNESCO
- * Parkhurst, Helen/DaltonDeventer – Her way of life, een aanzet tot een biografie over Helen Parkhurst.
- * Wolthuis, Hans (2007) - ontwikkelingslijnen binnen Dalton.
- * Berends, René (2007) – constructivistisch leren en Dalton.
- * Choinowski (????) – Over coöperatief leren.
- * Wisselink (????) – De opvattingen van John Dewey