

Freedom of liberty? Het begrip vrijheid bij Helen Parkhurst

René Berends
Versie 1, juli 2008

Inleiding

De Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) hanteert het begrip *vrijheid* als zijnde een van de drie daltonprincipes (naast samenwerken en zelfstandigheid). Sommige daltonianen hanteren in plaats van *vrijheid* liever het begrip *vrijheid in gebondenheid* of *verantwoordelijkheid*. In dit artikel geven we aan wat er in de authentieke teksten van Helen Parkhurst te vinden is over dit begrip.

Vrijheid en zelfstandigheid in Parkhurst's pedagogiek

In zijn reconstructie van de grondbeginselen van Parkhurst noemt Piet van der Ploeg (2007) autonomie als een van de twee basisprincipes van de daltonpedagogiek (naast interdependentie). Dit begrip heeft een directe relatie met de wijze waarop het begrip vrijheid bij Parkhurst behandeld wordt. Met autonomie wordt zelfverantwoordelijkheid bedoeld.

Van der Ploeg geeft aan dat Parkhurst dit begrip uitdrukkelijk in Education on the Daltonplan beschrijft. Ze karakteriseert de mens, duiden elementaire en algemene menselijke eigenschappen aan. Door praktisch alle pedagogen (en filosofen en gedrags- en maatschappijwetenschappers) wordt dit principe onderkend en erkend.

Autonomie is met interdependentie als tweetal niet onderscheidend voor daltonplan; ze laten juist zien dat daltonplan qua mens- en maatschappijvisie niet afwijkt van de pedagogische traditie, van Plato tot vandaag de dag.

Van der Ploeg (2007) geeft aan dat de centrale stelling van Parkhurst is dat de leerling op school de gelegenheid moet hebben om zichzelf te ontwikkelen en te vormen. Hij moet de ruimte krijgen om zijn eigen leren ter hand te nemen. Het leerplan dient begrepen en ingericht te worden als samenstel van leerlingwerkzaamheden, werkzaamheden die de leerling op eigen wijze kan organiseren en op eigen manier en tempo kan uitvoeren. Hoe zelfverantwoordelijker het kind handelt, hoe meer het leert en hoe beter het wordt als mens. Zelfverantwoordelijkheid faciliteert en optimaliseert zowel culturele en cognitieve als morele en sociale ontwikkeling en vorming.

Zelfverantwoordelijkheid geldt bij Parkhurst als basaal antropologisch principe. Ze benoemt het nergens uitdrukkelijk zo, maar het komt onmiskenbaar naar voren uit haar redeneringen: leerlingen zijn, net als mensen in het algemeen, op hun best als ze zelfverantwoordelijk zijn. Het is op school hierom het beste dat die zelfverantwoordelijkheid de kinderen gegund wordt. Vandaar het cruciale belang van kinderlijke vrijheid: 'freedom' en 'liberating the pupil'. Vrijheid is voorwaarde voor zelfverantwoordelijkheid. Vrijheid betekent in de daltonplanonderwijspedagogiek niets meer, maar ook niets minder dan dat de leerlingen de gelegenheid geboden

wordt, dus de ruimte gegeven wordt, om het voorgeschreven en nodige werk zelf te plannen en te verrichten en zodoende zelf te leren.

Ook al wordt in de daltonwereld in Nederland vrijheid als een apart daltonprincipe gehanteerd, uit het bovenstaande wordt duidelijk dat vrijheid en zelfstandigheid bij Parkhurst zelf geen onafhankelijk van elkaar staande begrippen zijn.

Vrijheid in education on the daltonplan

In Education spreekt Parkhurst zich op verschillende plekken uit over het begrip vrijheid.¹

Parkhurst (1922) geeft aan dat in haar ogen de wereld ‘mensen zonder vrees’ (fearless human being) nodig heeft. Ze beschrijft daarbij een directeur van een spoorwegmaatschappij – vermoedelijk bedoeld ze daar een oom van haar –, die zij tekent als een man die zelfverzekerd en vol zelfvertrouwen is en die met een vooruitziende blik plannen kan ontwerpen en die zijn zaakjes kent. Ze geeft aan dat het onderwijs zulk type mensen zou moeten vormen. Daartoe moeten leerlingen in haar ogen leren ijverig, oprecht, onbevangen en zelfstandig te zijn en een morele weerstand te ontwikkelen. Zelfontwikkeling en maximale doelmatigheid in lichaam en geest moeten nagestreefd worden als beeld van de volwassenheid.

Vrijheid is voor Parkhurst het eerste principe van het Dalton Laboratory Plan. De leerling moet in vrijheid zonder interrupties kunnen werken aan onderwerpen. Dat is de beste garantie voor een geïnteresseerde leer- en werkhouding. Een leerling is dan alerter en beter in staat om problemen op te lossen. Parkhurst pleit er voor om zo min mogelijk arbitraire wisselingen in de lessen aan te brengen. Die verstoren altijd het werkritme van kinderen en leidt tot desinteresse en zijn daardoor zeer oneconomisch.

Parkhurst hanteert de term *freedom* en niet *liberty*. Liberty staat meer voor politieke vrijheid. Parkhurst gaat verder. Kinderen leren vrijheid door ze vrijheid te geven. Kinderen leren verantwoordelijkheid doordat ze in de school verantwoordelijkheid leren dragen.

Wanneer een leerling belangstelling heeft en de vrijheid om zijn werk zonder onderbreking voort te zetten, is hij geestelijk levendiger, alerter en beter in staat moeilijkheden te overwinnen. Geen rooster zal hem derhalve pedagogisch moeten ketenen aan weer een ander vak als hij in vrijheid zijn werk gekozen heeft. Tenzij een leerling kennis mag opnemen in zijn eigen tempo zal hij nooit iets grondig leren. Vrijheid bepaalt haar eigen tempo. De tijd van een ander pakken is dan ook slavernij. Parkhurst is een tegenstander van strakke roosters. Vrijheid is niet synoniem aan losbandigheid. Het kind dat ‘doet zoals hij wil’ is geen vrij kind. Het is daarentegen geneigd de slaaf der slechte gewoonten te worden; zelfzuchtig en volkomen ongeschikt om te leven in een gemeenschap. Werkelijke vrijheid leidt tot een harmonieus en verantwoordelijk mens.

Parkhurst geeft aan dat het kind vrijwillig nooit iets onderneemt, dat het niet begrijpt. De keuze van zijn spel of bezigheden wordt bepaald door een schatting van zijn mogelijkheden om erin uit te blinken en succes te ervaren. Nadat het kind de verantwoordelijkheid voor de keuze genomen heeft, overweegt hij elk aspect van het probleem dat hij moet beheersen om dit succes te bereiken. Hieruit blijkt het belang van de vrijheid van keuze van activiteiten, werktempo en aanpak. De

verantwoordelijkheid voor het resultaat ontwikkelt niet alleen zijn latente verstandelijke vermogens, maar ook zijn oordeel en karakter.

Het didactische middel bij uitstek is voor Parkhurst de *taak*. 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'. Zo leren leerlingen vrijheid en zelfstandigheid doordat ze de ruimte krijgen in vrijheid en zelfstandig dingen uit te voeren.

Bevordering van vrijheid krijgt vorm in de taak. Vrijheid en plicht moeten aan iets beleefd worden. Voor Parkhurst is dat de taak. Die opdracht wordt de leerling zo gegeven dat hij de leerling verplicht tot werken, maar hem vrijlaat in de aanpak en de wijze van verwerken.

(Ook) kinderen leren, volgens Parkhurst, door middelen aan een doel aan te passen. Wanneer een kind een taak uitvoert, zoekt hij instinctief de beste manier om het doel te bereiken. Als hij dan een besluit genomen heeft, gaat hij volgens dat besluit handelen. Veronderstel dat zijn plan niet bij zijn doel past, verwerpt hij het en probeert een ander. Daarbij kan het kind andere kinderen raadplegen. Het uiteindelijk bereiken van het doel leidt tot succeservaring. Het belichaamt alles wat hij gedacht en gevoeld en meegemaakt heeft in de tijd die het gekost heeft om zijn taak te voltooien. Deze werkwijze wordt echter alleen gehanteerd wanneer het kind verantwoordelijkheid gegeven wordt voor de uitvoering van de taak.

Vrijheid, verantwoordelijkheid en morele vorming

Door de aandacht en energie te leiden naar het op zijn eigen manier volgen en organiseren van zijn eigen studie ontwikkelt de leerling een *mentale en morele vrijheid*. Freedom laat aan de mens de keuze, eist zelfs van de mens die keuze.

Parkhurst geeft aan dat zelfbeheersing *de hoogste les* is. Deze wat cryptische zin heeft te maken met hoe zij tegen het begrip vrijheid aankijkt. Zij wil leerlingen in vrijheid laten werken. Maar dat betekent wel dat leerlingen niet zomaar moeten toegeven aan elke impuls die in hen opkomt. Een leerling die zich door impulsen en instincten laat leiden, is onvrij. Vrijheid moet door de cognitie, rede, het intellect aangestuurd worden. Want dan gaat zij niet ten koste van de vrijheid van een ander. Dan is 'de ander' niet de grens van de eigen vrijheid, maar voor een deel zelfs het middel ter verwezenlijking van die vrijheid.

Montessori zegt vergelijkbare dingen. Vrijheid is intelligentie, is cognitieve zelfcontrole. Het gaat om cognitieve onafhankelijkheid, de vrije wil. Heb je geen zelfcontrole, dan heb je geen controle over je handelen en ben je onvrij.

Vrijheid is volgens Parkhurst (1922, p. 20) het grondbeginsel van het Dalton Laboratory Plan. De ideale *vrijheid* is voor Parkhurst geen losbandigheid en nog minder tuchteloosheid. Het is feitelijk van beide het tegengestelde. Het kind dat 'doet zoals hij wil' is geen vrij kind. Het is daarentegen geneigd de slaaf van slechte gewoonten te worden; zelfzuchtig en volkomen ongeschikt om te leven in een gemeenschap. Onder deze omstandigheden heeft het een middel nodig om zijn energie te bevrijden voor het een harmonieus, verantwoordelijk mens kan worden,

bereid en in staat om zich bewust te lenen voor samenwerking met zijn medemens, tot nut en voordeel van hemzelf. Het Dalton Laboratory Plan (werkplan) verschaft die middelen door zijn aandacht en energie te leiden naar het volgen en organiseren van zijn eigen studie op zijn manier. Dat geeft hem de mentale en morele *vrijheid* die we zo noodzakelijk achten op het lichamelijke vlak om zijn lichamenlijk welzijn te verzekeren. Antisociale eigenschappen en activiteiten zijn per slot van rekening niets anders dan verkeerd toegepaste energie. (Parkhurst 1922, p. 19).

Parkhurst geeft ook aan dat als een leerling de *vrijheid* had, zijn verstand op precies dezelfde wijze zou werken bij de problemen van studie. Bij het Dalton Laboratory Plan legt Parkhurst het probleem eerlijk voor en geeft ze de norm aan waaraan het kind moet voldoen. Daarna mag het kind het probleem aanpakken in zijn eigen tempo en op de wijze waarvan het denkt dat die bij hem past. De verantwoordelijkheid voor het resultaat ontwikkelt niet alleen zijn latente verstandelijke vermogens, maar ook zijn oordeel en karakter (Parkhurst 1922, p. 21).

Ervaring met het Dalton Laboratory Plan toont bovendien aan dat het zowel moreel als mentaal de leerlingen goed doet. Waar het in werking treedt, houden conflicten op en wanorde verdwijnt. De weerstand die bij het kind door het oude, starre apparaat wordt opgewekt, maakt plaats voor instemming en dan voor belangstelling en ijver, zodra hij de *vrijheid* heeft om zijn schoolprogramma op zijn eigen manier uit te voeren. *Vrijheid* en verantwoordelijkheid samen verrichten het wonder (Parkhurst 1922, p. 24).

Heeft de toegestane *vrijheid* nadelige invloed op de orde? Integendeel, het is een grote hulp bij het handhaven van de orde. Het plan is een goede oefening in verantwoordelijkheid en zelfbeheersing. Als kinderen belangstelling hebben en ze genoeg te doen hebben, heb je geen problemen met de orde. (Parkhurst 1922, p. 89)

Echte ervaringen

Totdat het Daltonplan de nieuwe en betere weg toonde, schijnen vele leerkrachten, terwijl ze een theoretisch geloof koesterden in de *vrijheid* van het kind, nooit te hebben ontdekt hoe ze dit idee kunnen verzoenen met de taak een leerplan uit te voeren. Ze hebben het probleem beschouwd alsof het uit twee elementen bestond die niet met elkaar te rijmen vielen, in plaats van dat het tot hen doordrong dat alleen door de leerling te bevrijden het leerplan ooit grondig en op bevredigende wijze kan worden uitgevoerd (Parkhurst 1922, p. 63).

Parkhurst gaat ervan uit dat het schoolleven een oefening in *echte ervaringen* dient in te houden. Een leerling kan dit alleen doen als het onderwijs ontworpen is om hem die *vrijheid en verantwoordelijkheid* te geven die hem de gelegenheid bieden ze voor en door hemzelf aan te pakken. Dat alleen is ervaring en niets anders. Zonder die ervaring is geen karakterontwikkeling mogelijk, en zonder karakter kunnen op geen enkele leeftijd problemen afdoende worden opgelost. Het kind dat beperkt en gefrustreerd wordt door de regels en voorschriften van ons onderwijssysteem krijgt nooit greep op enigerlei vorm van ervaring. Hij leert noch zijn eigen moeilijkheden te overwinnen, noch de moeilijkheden, die voortkomen uit contact met zijn kameraden (Parkhurst 1922, p. 15).

De verwerving van cultuur is een vorm van ervaring, en als zodanig een element in het bedrijf dat leven heet, waarmee de school even nauw betrokken moet zijn als met het bestaan van de volwassene. Maar dat zal nooit gebeuren voordat de school gereorganiseerd wordt, opdat die kan functioneren als een gemeenschap, een gemeenschap waarvan de voornaamste voorwaarde is dat het individu zich in *vrijheid* kan ontwikkelen (Parkhurst 1922, p. 19).

De echte taak van de school is niet, de leerling vast te pinnen op vooropgezette standpunten, maar hem vrij te laten zijn eigen ideeën te ontdekken en hem te helpen al zijn krachten te richten op het probleem van het leren. Een taak bij contract waarop hij zijn vernuft moet gebruiken, ligt in de richting van een uitdaging, waarop hij automatisch reageert. Zelfs als hij in het begin niet precies weet wat hij met zijn verantwoordelijkheid moet doen, zullen ervaring en vrijheid samen hem spoedig tot inzicht brengen. Ervaring is de beste en trouwens ook de enige echte leermeester (Parkhurst 1922, p. 61).

Het is juist die ervaring, individueel en sociaal, die het Dalton Laboratory Plan probeert te verschaffen binnen de schoolmuren. De principes die geschetst worden geven de weg aan, de enige weg om de school even aantrekkelijk te maken als het spel en uiteindelijk die onbevreesde mensen te scheppen, wat, begrepen in de ruimste zin des woords, ons ideaal is (Parkhurst 1922, p. 23).

Ontwikkelingsfasen

Het is in elk geval zeker dat ons onderwijssysteem, dat een kind de *vrijheid* geeft zich te ontwikkelen en de tijd om na te denken en vooruit te zien, een gunstige invloed moet hebben op alle goede eigenschappen die hem of haar aangeboren zijn (Parkhurst 1922, p. 80).

Maar de *vrijheid* om een zekere hoeveelheid werk alleen te doen brengt zeker verhoogd genot bij het uitvoeren van een taak met zich mee (Parkhurst 1922, p. 80).

Er zijn ruwweg drie aparte ontwikkelingsperiodes waarmee rekening moet worden gehouden. Tot de leeftijd van acht jaar moet het kind die *vrijheid* mogen genieten die zijn individuele gaven ontwikkelen, opdat hij later kan functioneren als een verantwoordelijk lid van de groep. Dit is de reden voor en het doel van de *vrijheid*. In de tweede of prepuberale periode, zo tussen acht en twaalf jaar, moet hij de 'materialen om tot kennis te komen' verwerven. Die zullen hem voor de puberteit, zo tussen twaalf en twintig jaar, de derde periode voorbereiden. Wegens de lichamelijke veranderingen die deze met zich meebrengt is deze laatste periode de moeilijkste, gezien vanuit het oogpunt van werk en concentratie. Als we het kind niet helpen zijn karakter op te bouwen in de prepuberale periode, bestaat het geoordeel dat hij gedurende de kritische jaren van de puberteit de weg van de minste weerstand volgt, omdat hij niet voldoende intellectuele lading bezit. De *vrijheid* is op alle leeftijden van levensbelang voor het kind, want dat is in zijn kleutertijd even goed een - persoonlijkheid als in elke andere periode van zijn leven (Parkhurst 1922, p. 62).

Naast het besef van *vrijheid* en de kennismaking met zorgvuldig gekozen materialen, moet de leerling een rol beginnen te spelen bij het aanpakken en zich een helder idee vormen van wat hen voor ogen staat. Zijn vrijgekomen energie en intelligentie moeten gebruikt worden om een doel te bereiken waarvan hij zich werkelijk bewust is. Hier

hangt de mate van zijn prestaties niet alleen af van zijn bekwaamheid om zijn studie en wat daarbij van pas komt goed te plannen, maar ook van de gave de tijd hoe langer hoe beter te benutten. Dit betekent orde in zijn leven scheppen, voor eens en altijd. In de kleuterjaren blijkt het concentratievermogen uit een langdurige aandacht, terwijl in de prepuberteit de concentratie de neiging heeft korter te duren, maar van grotere intensiteit is. De leerling heeft dan een ander soort *vrijheid* nodig (Parkhurst 1922, p. 62).

Reorganiseren

Als een streng rooster van klassikale lessen een volk had voortgebracht wiens idealen zo hoog waren dat alles werd verricht met een gevoel van plicht en orde - een zo ontwikkeld volk dat er overal zelftucht heerste - dan zou men ertoe geneigd zijn elke verandering in onderwijsmethoden te verwerpen. Maar aangezien zo'n volk niet bestaat, heeft men het recht te hopen dat er een verandering ten goede zou komen, en dat een onderwijs dat gebaseerd is op vrijheid van keuze, dat de leerling in staat stelt datgene te doen wat hem of haar op een bepaald moment het beste lijkt, ertoe zal bijdragen dat we tot een volk worden dat zijn eigen bestemming kiest, eerder dan een volk dat geleid wordt door de stem van het gezag, hetzij in de vorm van een brallende demagoog, een waardeloze krant, een modeverschijnsel of een slagzin. (Parkhurst 1922, p. 80)

Parkhurst organiseert haar onderwijs door de kinderen in groepen met een vrije keuze in laboratoria te laten werken. Ze gaat er daarbij van uit dat als een leerling toegestaan wordt kennis in eigen tempo te verwerken, dat de grootste kans op effectief onderwijs biedt. Ook stelt zij dat er zo min mogelijk wisselingen in lesroosters moeten zijn. Het leidt tot desinteresse en ineffectiviteit. 'Freedom is taking one's own time. To take someone else's time is slavery'.

Het kind houdt van regels, als het mag meehelpen die regels vast te stellen en ze aansluiten bij zijn eigen ervaring (Parkhurst, 1951, p. 18). De verantwoordelijkheid voor de orde ligt ook bij de leerlingen. Ze mogen elkaar niet storen. Vrijheid is daarom vrijheid in gebondenheid. De kinderen mogen samenwerken, zich in de klas en de school bewegen. Het is daarbij nodig dat er, over de grenzen van de vrijheid, samen tot duidelijke, aanvaardbare afspraken gekomen wordt. Zo werken ze aan de groei naar volwassenheid.

Parkhurst geeft aan dat ze het schoolleven wilde reorganiseren. Door een eenvoudige verandering in de procedures werd het mogelijk leerlingen meer *vrijheid* te laten genieten. Het lesrooster werd grotendeels buiten werking gesteld en maakte plaats voor een systeem waar leerlingen in groepen een vrije keus kregen om te werken in vaklokalen (Parkhurst 1922, p. 18).

Parkhurst geeft aan dat de taken daarbij niet opgedeeld zijn in bepaalde dagelijkse porties. Als we dit doen, nemen we de belangstelling van de leerling bij de noodzakelijke *vrijheid* om zijn eigen tijd in te delen weg (Parkhurst 1922, p. 44).

Vanuit het academische of culturele gezichtspunt moet de leerling de *vrijheid* hebben om zijn werk in ieder vak waarin hij bezig is zonder onderbreking voort te zetten, want wanneer hij belangstelling heeft, is hij geestelijk levendiger, meer alert en beter in staat iedere moeilijkheid te overwinnen die hij in de loop van zijn studie

tegenkomt. Onder deze nieuwe methode is er geen schoolbel die hem op een vastgesteld uur wegrukt en hem pedagogisch ketent aan een ander vak en een andere leraar. Als hij zo behandeld wordt, wordt de energie van de leerling vanzelfsprekend verspild. Tenzij een leerling kennis mag opnemen in zijn eigen tempo, zal hij nooit iets grondig leren. *Vrijheid* bepaalt haar eigen tempo. De tijd van een ander pakken is slavernij. (Parkhurst, 1922, p. 20)

Omdat de *vrijheid* een integrerend deel van het daltonplan heeft Parkhurst er nauwgezet voor gewaakt dat haar plan niet een gietijzeren vaststaand geval is dat in elke school en overal past. Indien het grondbeginsel dat het plan bezielt behouden blijft, kan het in de praktijk gewijzigd worden in overeenstemming met de omstandigheden van de school en het oordeel van het personeel (Parkhurst 1922, p. 23). Daar geldt een vrijheid voor de school en de leraren.

Natuurlijk vertonen scholen, net als mensen, verschillen en soms heel geprononceerde verschillen in karakter en persoonlijkheid. Sommige hebben daarom meer tijd nodig om zich bij de nieuwe organisatie aan te passen. Maar de moeilijkheid die aangetroffen wordt als de school als geheel aan het nieuwe systeem wordt aangepast, bewijst alleen maar hoe noodzakelijk de verandering was. Geduld is het voornaamste in de overgangperiode. Als een auto een beurt krijgt, staat de motor stil. Het is hetzelfde met een leerling die worstelt met de *vrijheid* die het nieuwe plan hem verleent. Als een kind ernaar streeft zijn trage of wanordelijke geest de baas te worden, zal hij hoogstwaarschijnlijk stilstaan, net als die motor. Pas als hij geleerd heeft hoe hij moet werken begint hij vorderingen te maken. Maar als hij eenmaal in goede conditie is, moeten tempo en doelmatigheid duidelijk blijken (Parkhurst 1922, p. 64).

Medezeggenschap over veranderingen

In de ontwikkeling van het (Dalton)plan legde Parkhurst de leerlingen haar plannen voor. Zij wezen haar op onvolkomenheden waardoor Parkhurst ervan overtuigd raakte dat leerlingen vanaf het allereerste begin de vrijheid moesten krijgen om mee te denken over de inhoud en vorm van het onderwijs (Parkhurst 1922, p. 19).

Leraren hebben bij dit alles volgens Parkhurst een voorbeeldfunctie. Zij hebben een persoonlijkheid en zijn cultuurdrager. Van leraren die elke morgen hun persoonlijkheid aan de kapstok hangen, zoals ze dat met hun jas doen (...) zegt ze: Dat beeld is fataal voor de idee van een school als een levende sociale eenheid (Parkhurst 1922, p. 21). Leerkrachten moeten hun persoonlijkheid tonen. Ze hebben interesses en eigenschappen, die ze in de klas moeten tonen om zo een bijdrage te leveren aan de school als een levende sociale eenheid. De leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun voorbeeldfunctie.

Aanleren van vrijheid

Kinderen kunnen de vrijheid in het daltonplan niet direct aan. Parkhurst schrijft: ‘In het begin hadden we zeker problemen om de kinderen aan het werk te krijgen en de verantwoordelijkheid te dragen voor de indeling van hun eigen tijd. Maar toen ze aan hun *vrijheid* gewend waren, nam de verwarring van de eerste dagen af. Alle personeel is eenstemmig van mening, dat onder het Daltonplan meer en beter werk geleverd wordt dan onder het oude systeem. Zelfs de schaarste aan boeken om uit te delen schijnt een geest van behulpzaamheid onder de leerlingen veroorzaakt te hebben’ (Parkhurst 1922, p. 91).

Literatuur:

Jansen, Drs. C.J. (2000) Daltononderwijs. Om een goede school. Emmen: herziene versie.

Parkhurst, H. (1922). Education on the daltonplan. Londen: Bell & Sonn, Ltd.

Parkhurst, H. (1951). De wereld van het kind

Ploeg, Dr. Piet van der (2007). Een reconstructie van de daltonpedagogiek. Deventer: www.daltonplan.nl

Noten:

ⁱ Gebruikt is de vertaling van EDP van De Jong.