

Daltonplan: verantwoorde verbetering van onderwijs

Onderwijsvernieuwing is onderwerp van levendig debat geworden. Vandaag de dag is ze even populair als omstreden. Eind twintigste eeuw had het vernieuwend onderwijs het tij mee, zowel in de school en de onderwijskunde als in de politiek en de publieke opinie. Begin een-en-twintigste eeuw lijkt het tij te keren.

Een cruciaal punt van kritiek is dat vernieuwende didactische praktijken enkel op ideologie en opinie zijn gebaseerd, in elk geval niet op betrouwbare kennis over waarschijnlijke effecten. Op zijn scherpst verwoord: onderwijsvernieuwing is bedenkelijk, omdat ze neerkomt op onverantwoord experimenteren met kinderen.

Moet het Daltononderwijs zich aangesproken voelen? Is het Daltonplan een slag in de lucht? Voor zover het trouw is aan zijn oorsprong niet.

We brengen kort de discussie over onderwijsvernieuwing in kaart en spitsen toe op de kritiek in termen van 'evidence based'-effectiviteit. Vervolgens laten we zien waarom vernieuwing volgens het Daltonplan een verantwoorde verbetering van onderwijs is *juist* wanneer we die kritiek in aanmerking nemen.

Didactische vernieuwing: vijf dimensies

Onderwijs is een reflexieve praktijk. Het verbetert zichzelf voortdurend gedwongen door veranderende sociale en culturele contexten en maatschappelijke verwachtingen, gemotiveerd door veranderende mens- en wereldbeelden en geïnspireerd door veranderende kennis en inzichten. Ook in de loop van de twintigste eeuw vernieuwt het onderwijs zich langzaam maar zeker, vooral in didactisch opzicht.

De didactische vernieuwing in de twintigste eeuw is vijfdimensionaal:

1. Individualiseren (leerlingen individueel benaderen)
2. Activeren (laten leren door zelf doen en zelf denken)
3. Interactiveren (van elkaar en met elkaar laten leren)
4. Differentiëren (verschillen tussen leerlingen recht doen)
5. Contextualiseren (omstandigheden en omgeving recht doen)

Men tracht bijvoorbeeld:

- de gewoonte van klassikaal en frontaal onderwijs te doorbreken,
- zelfwerkzaamheid te bevorderen,
- eerder en elders verworven kennis te activeren,
- leerlingen zelf te laten nadenken en denkenderwijs te doen leren,
- leerlingen gelegenheid te bieden of aan te sporen samen te werken, onderling te leren, elkaar te raadplegen en te helpen,
- verscheidenheid onder leerlingen te erkennen, verschillen qua niveau, achtergrond, afkomst, tempo, belangstelling enzovoort, door in aanbod en vorm te variëren,

- aan te sluiten bij de leefwereld en belevingswereld van de kinderen en hun motivatie en belangstellingswereld,
- de afstand tussen school en 'buiten' (niet-school) te verkleinen in onder meer leerstofkeuze (bruikbare, relevante, herkenbare kennis), leerstofordening (bijv. totaliteitsonderwijs) en vooral leervormen (bijv. leren door doen, ervaringsleren, situatief leren, authentiek leren, functioneel leren, apprenticeship leren, projecten, opdrachten, simulatie, excursie).

De vijfdimensionale vernieuwing laat zich op veel manieren verklaren en rechtvaardigen. Ze werd in ieder geval gevoed door de ontwikkeling van en ontwikkelingen in de gedrags- en maatschappijwetenschappen (met name de psychologie en de sociologie) en de verbreiding van nieuwe ideologische opvattingen over kinderen, de mens, cultuur, gemeenschap en ontwikkeling (onder andere zichtbaar in traditionele vernieuwingspedagogische overtuigingen en bewegingen, bijvoorbeeld Montessori, Daltonplan, Vrije School en Jenaplan).

Vernieuwing ter discussie

Onderwijs is een reflexieve praktijk. Veranderingen in het onderwijs vinden nooit plaats zonder slag of stoot. Er is altijd discussie; zo ook gedurende de twintigste eeuw. Vernieuwing op de genoemde vijf dimensies kon van meet af aan op kritiek rekenen. In de jaren twintig was het debat levendig en fel. Tekenend is de moeite die Kohnstamm zich getroost op de eerste pagina's van *De Nieuwe School* (1925) om zijn positie aan te duiden in de polemieken: hij wilde niet al op voorhand afgedaan of omarmd worden als exponent van de ene of de andere partij. In de jaren veertig, vijftig en zestig is het wat rustiger aan het front. Sindsdien wordt de kritiek weer scherper en luider in reactie op de brede opleving van de onderwijsvernieuwing.

Aanvankelijk waren het vooral theoretische bedenkingen, ingebracht door onderwijsfilosofen als Peters, O'Hear, Imelman en Oelkers¹. Zulke bezwaren konden uiteraard niet voorkomen dat onderwijsinnovatie mode werd onder overheden, bestuurders, beleidsmakers, adviseurs en managers. En dat eenkennige en eenzijdige vernieuwingstheorieën en -praktijken zich rijkelijk verbreidden.

Reactie kon niet uitblijven. De laatste jaren neemt op drie niveaus de tegenstand sterk toe. Wetenschappelijk onderzoekers waarschuwen voor ondoordachte en overdreven pleidooien voor en praktijken van onderwijsvernieuwing. De zorg geldt vooral eenkennige en eenzijdige overdrijvingen op één of meer van de vijf dimensies. De onderwijskundige Van der Werf² mag in Nederland een uitzondering lijken, internationaal klinkt al lang en breed kritiek, bijvoorbeeld van cognitief psychologen als Anderson, Reder en Simon, onderwijspsychologen als Kirschner, Clark,

¹ Bijv. O'Hear 1981, Oelkers 1991, verscheidene teksten van R.S. Peters en J.D. Imelman; vgl. ook: Van der Ploeg e.a. 1999, Meijer, Van der Ploeg & Thoomes 1999 (met name daarin het bibliografisch overzicht van werk van Imelman) en Van der Ploeg 2005.

² Van der Werf 2005.

Sweller en Mayer, en onderwijsonderzoekers als Brophy, Walberg en Weinert³.

Tweede niveau van tegenstand is die van de professie. Leraren beklagen zich over van bovenaf opgelegde en van buitenaf opgedrongen innovaties. De onvrede uit zich onder meer in bezwaren van vakverenigingen tegen vernieuwingsgerichte beleidsmaatregelen. Ze uit zich voorts in participatie op het derde niveau, het politieke en publieke niveau.

Gesteund en geïnformeerd door zowel sceptische wetenschappers als ontevreden en ongeruste professionals keert nu ook de politieke en publieke opinie zich tegen uitwassen van onderwijsvernieuwing. Sinds kort vindt men elkaar zelfs in een heuse pressiegroep: *Beter Onderwijs Nederland*⁴.

Van alle kritiek is de empirische kritiek het interessantst. Wetenschappelijk onderzoekers klagen over gebrek aan betrouwbaar empirisch bewijs voor de werkzaamheid van vernieuwingsonderwijs. Hoe groot hun gelijk is, valt te bezien.

Evidence based: elf kenmerken van effectief onderwijs

Dank zij onderwijsonderzoek van gedrags- en maatschappij-wetenschappers is steeds meer bekend over hoe onderwijs het beste georganiseerd, ingericht en verzorgd kan worden. Bescheiden geformuleerd: er zijn onderwijskenmerken waarvan de werkzaamheid langzamerhand genoegzaam getest en bevestigd is in adequaat onderzoek om qua effectiviteit als 'evidence based' te mogen gelden. Er zijn ook onderwijskenmerken waarvan over de werkzaamheid niets anders bekend is dan dat die nog niet serieus onderzocht is of wel serieus onderzocht is, maar in onderzoek niet bevestigd kon worden. Tot de laatste moeten inderdaad extreme varianten van activering, interactivering en contextualisering gerekend worden⁵. Sommige radicale onderwijsvernieuwendes initiatieven staan dus terecht 'onder verdenking'.

Wat is *wel* evidence based? Voor het International Bureau of Education van de UNESCO hebben gerenommeerde onderwijsonderzoekers nagegaan van welke onderwijskenmerken we mogen aannemen dat ze werkzaam zijn op basis van de huidige stand van wetenschappelijke kennis (Brophy 1999, Walberg & Paik 2000). Deze laten zich samenvatten en onderscheiden in elf kenmerken⁶.

³ Anderson, Reder & Simon 1996, 1997 en 1998, Kirschner, Sweller & Clark 2006, Mayer 2004, Brophy 1999, Walberg & Paik 2000, Weinert & Helmke 1995, Weinert 1998.

⁴ Zie www.beteronderwijsnederland.nl. Eerder gold de NRC-columnist Prick als spreekbuis van critici en sceptici. Betrekkelijk vroege uitdrukking van publieke onvrede was de bundel *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervorming*, Rietdijk-Helmer 2005.

⁵ Anderson, Reder & Simon 1996, 1997 en 1998, Kirschner, Sweller & Clark 2006, Mayer 2004, Weinert & Helmke 1995.

⁶ Paik maakt ook een samenvatting en komt tot een lijstje van tien (Paik 2003). Zij benoemt, accentueert, specificeert en onderscheidt anders, maar de verschillen zijn alleen 'kosmetisch'. De kenmerken komen sterk overeen met bevindingen van Nederlandse sociologisch georiënteerde onderzoekers. Vgl. Creemers 1994, Scheerens & Bosker 1997.

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

Een korte toelichting per kenmerk:

1. Mix van onderwijsleervormen

Afwisseling van werkvormen draagt bij aan beter onderwijs. Het is aanbevelenswaardig uitleg en instructie af te wisselen met zelfstandig werken en samenwerken. Alleen uitleg en instructie of alleen zelfstandig werken of alleen samenwerken is minder effectief.

2. Heldere uitleg en instructie

Bevorderlijk voor de effectiviteit van onderwijs is dat de eigen te maken stof en vaardigheden door de leraar adequaat worden uitgelegd en geïnstrueerd en dat nieuwe stof en vaardigheden door de leraar geïntroduceerd worden en in verband gebracht worden met wat de leerlingen zich eerder reeds eigen gemaakt hebben. Uitleggen, instrueren en presenteren is het leerzaamst wanneer het vakkundig, transparant, trefzeker en enthousiast gebeurt.

3. Geregelde feedback en toetsing

Leraren doen er goed aan de activiteiten van leerlingen op de voet te volgen, hun werkzaamheden geregeld correctief en instructief te becommentariëren en hun vorderingen regelmatig te toetsen en te beoordelen.

4. Voldoende focus en tijd

Leerresultaten worden er beter van als leerlingen een specifiek en duidelijk einddoel voor ogen hebben en als ze de gepaste hoeveelheid tijd krijgen, niet te weinig en niet te veel. Bij voldoende focus en tijd kunnen leerlingen doelgericht en doelmatig werken.

5. Voldoende duidelijkheid en structuur

Leerlingen leren makkelijker en meer wanneer ze voorafgaand aan en lopende de werkzaamheden precies weten (overzicht hebben van en inzicht hebben in) wat de bedoeling is en wat er van ze verwacht wordt en hoe wat ze nu leren samenhangt met wat ze eerder leerden.

6. Stap voor stap leren

Optimaal leren gebeurt stap voor stap. De leerling moet de gelegenheid krijgen gestaag te vorderen, zich op eigen tempo en in doelmatige volgorde het ene na het andere gedeelte van de stof en de ene na de andere vaardigheid eigen te maken ('mastery learning').

7. Leren leren

Leerlingen leren makkelijker en meer als ze doorhebben hoe ze het beste kunnen werken op school en voor school. Leren zelf moet ook geleerd worden. Onderwijs is effectiever wanneer er aandacht is voor leerstrategieën en leerlingen gelegenheid krijgen zich leerstrategieën eigen te maken.

8. Elkaar leren

Uitleggen en instrueren is leerzaam, zowel voor degene die uitleg en instructie krijgt als voor de degene die uitlegt en instrueert. Hierdoor is het bevorderlijk voor hun eigen leerresultaten wanneer leerlingen andere leerlingen helpen bij het leren ('peer tutoring').

9. Adaptief onderwijs

Onderwijs is beter als het rekening houdt met de verschillen tussen de leerlingen en qua niveau, begeleiding, methode en dergelijke afgestemd is op de kenmerken van de individuele leerling. Passend (of adaptief) onderwijs is complexer en arbeidsintensiever hoe gedifferentieerder het is, maar ook effectiever.

10. Huiswerk serieus nemen

Hoe meer tijd de leerling besteedt aan het leren, hoe meer hij leert. Huiswerk kan dus effectief zijn. Voorwaarde is dat het huiswerk serieus genomen wordt, niet alleen door de leerling, maar ook door de leraar. Het huiswerk moet functioneel zijn ten opzichte van de andere werkzaamheden en het moet becommentarieerd en beoordeeld worden.

11. Betrokkenheid van ouders

Zorgen ouders voor een instructieve omgeving thuis en tonen ze belangstelling voor de school, het schoolwerk en het leren van hun kind, dan dragen ze bij aan de effectiviteit van het onderwijs. Scholen moeten ouders hiertoe aanmoedigen (bijvoorbeeld om open te staan voor vragen en verhalen over school en thema's die op school behandeld worden, om lezen te stimuleren, om televisie kijken te 'monitoren').

Bedenklijk onderwijs

Extreme varianten van vernieuwingsonderwijs voldoen niet aan de kenmerken van effectief onderwijs, vooral niet aan de eerste zes. Er zijn bijvoorbeeld vernieuwingsvarianten

- waarin één werkvorm sterk domineert: zelfstandig werken of samenwerken (strijdig met kenmerk 1);
- die de rol van de leraar marginaliseren, omdat ze weinig op hebben met 'direct teaching' (op gespannen voet met kenmerken 2 en 3);
- die de leerlingen doelbewust weinig structuur en duidelijkheid bieden, zeker niet vooraf, die zo min mogelijk voorbereiden, sturen en eisen en alles zo veel mogelijk open laten, aan de leerlingen zelf overlaten, aan het proces overlaten, aan de creativiteit, de inspiratie, de inval overlaten, aan het toeval overlaten (op gespannen voet met kenmerken 4 en 5).

- die kapitaliseren op projecten, authentiek leren, situatief leren, probleemgestuurd leren enzo en hierom weigeren de leerstof systematisch zódanig in porties te verdelen, te ordenen en aan te bieden dat leerlingen stap voor stap, op eigen tempo, in doelmatige volgorde het ene na het andere kunnen leren (strijdig met vooral kenmerk 6);

Zulk vernieuwingsonderwijs mag bedenkelijk heten. Het overdrijft individualisering, activering, interactivering, differentiëring en/of contextualisering. Maar hiermee is niet per se alle vernieuwingsonderwijs verdacht, zeker niet het Daltononderwijs.

Daltonplan

Het Daltonplan⁷ is gelet op de ‘evidence based’ kenmerken van effectief onderwijs een geschikte en verantwoorde verbetering van onderwijs. We lopen de kenmerken langs.

Werkvormen (kenmerk 1)

Het Daltonplan voorziet in een mix van onderwijsleervormen. Er wordt ruim tijd gereserveerd voor zelfstandig werken aan taken (‘assignments’), maar er zijn ook aparte uren voor klassikale uitleg en instructie (‘oral lesson’) en klassikaal werkoverleg (‘conference’). Tijdens de uren zelfstandig werken kan de leerling de vakleerkracht raadplegen en kan hij medeleerlingen, ook oudere leerlingen, om hulp vragen. In deze uren mag hij bovendien samenwerken met andere leerlingen die met dezelfde taak bezig zijn. Kortom: zelfstandig werken, samenwerken, ‘peer tutoring’, individuele uitleg en instructie en klassikale les wisselen elkaar af. Het Daltonplan beantwoordt aan het eerste kenmerk van effectief onderwijs.

Uitleg en instructie (kenmerk 2)

Het Daltonplan laat de leerkracht op verschillende momenten en manieren uitleggen en instrueren: niet alleen op eigen initiatief in de klassikale les en op verzoek van leerlingen onder hun werken aan de taken, maar ook in en middels de taken. De taken zijn (oorspronkelijk althans) niet voor niks ‘assistent teachers’. Een taak laat de leerling zelfstandig een specifiek deel van de leerstof verwerken. Ze formuleert hiertoe welke vragen tenslotte beantwoord moeten worden, geeft aanwijzingen voor manieren van presentatie van de opbrengsten, geeft aan welke middelen en bronnen benut kunnen en/of moeten worden, suggereert verschillende werkwijzen. De taak kan naast dit alles de nodige uitleg en instructie bevatten. Niets in het Daltonplan staat het tweede kenmerk van effectief onderwijs in de weg: er is genoeg gelegenheid voor heldere uitleg en instructie.

Feedback en toetsing (kenmerk 3)

Voor het derde kenmerk van effectief onderwijs geldt hetzelfde. Het Daltonplan biedt volop ruimte voor geregelde feedback en toetsing. Doordat

⁷ We gaan uit van het oorspronkelijke Daltonplan zoals Parkhurst het beschrijft in haar *Education on the Dalton Plan* (Parkhurst 1922). Zie ook de reconstructie daarvan: *Daltonplan onderwijspedagogiek* (Van der Ploeg 2007).

de leerlingen veel tijd besteden aan eigen werkzaamheden en veel werk onder eigen verantwoordelijkheid verrichten zijn er tal van mogelijkheden om feedback en toetsing te individualiseren, te differentiëren, te specificeren, af te stemmen, toe te spitsen, te spreiden enzovoort.

Focus, tijd, duidelijkheid en structuur (kenmerken 4 en 5)

Typerend en onderscheidend voor het Daltonplan zijn bovenal twee dingen: dat de leerlingen werken aan taken en dat ze zelf hun tijd indelen. Gegeven de aard en de rol van de taken en de vrije beschikking over de tijd lijkt Daltonplan *uitgevonden* met het oog op het vierde en het vijfde kenmerk van effectief onderwijs: voldoende focus en tijd en voldoende duidelijkheid en structuur. Een korte kenschets van het werken met taken en het zelf indelen van de tijd kan inzichtelijk maken waarom.

Onderwijs volgens het Daltonplan is zodanig georganiseerd en ingericht dat de leerling zijn eigen werk doet. Eigen werk betekent niet zelfgekozen werk, maar *aangenomen* werk: werk dat de leerling bij overeenkomst op zich neemt. Hij werkt vervolgens onder eigen verantwoordelijkheid en bepaalt dus zelf de manier van werken en de werkplanning. Leerplan en leerstof worden hiertoe gestructureerd en aangeboden als door de leerlingen te aanvaarden en uit te voeren werkzaamheden. De leerlingen krijgen de werkzaamheden voorgeschoteld in de vorm van taken, 'assignments'. De taken specificeren het werk en geven intussen overzicht van en inzicht in de leerdoelen en wat er van de leerling verwacht wordt. Zulk overzicht en inzicht zijn voorwaarden voor zelfverantwoordelijkheid: eronder kan de leerling de werkzaamheden niet adequaat zelf doorzien, vergelijken, roosteren en aanpakken.

Om hun werkzaamheden onder eigen verantwoordelijkheid en op eigen wijze te kunnen verrichten, krijgen de leerlingen de tijd en tevens de vrijheid om zelf de tijd in te delen. De opgelegde collectieve tijndeling maakt plaats voor eigen vrije planning van de leerling. De leerling hoeft zich alleen te houden aan de vaste dagindeling (zoveel tijd om aan taken te werken en zoveel tijd voor klassikale les en werkoverleg; de verhouding is ongeveer 3 staat tot 1). Verder moet de leerling natuurlijk het voorgeschreven leerplan in acht nemen, dat wil zeggen: het totaal aan werkzaamheden dat hij in een maand of jaar moet verrichten. Leerlingen houden de vorderingen bij door in verscheidene tabellen ('graphs') aan te geven welke taken zij hebben afgerond. Er zijn tabellen om de vorderingen per leerling ten opzichte van de totale werklast van een maand of jaar te noteren en er zijn tabellen om de vorderingen van de leerlingen ten opzichte van elkaar te noteren. De 'graphs' brengen voor elke leerling zijn voortgang in kaart: hij krijgt een helder beeld van hoe ver hij is en wat hij nog moet doen. Het helpt hem zijn werk te organiseren en zijn tijd in te delen.

Wat komt uit de kenschets naar voren met betrekking tot focus, tijd, duidelijkheid en structuur?

Het Daltonplan laat leerlingen effectief hun tijd besteden. De leerling mag en moet zelf zijn tijd indelen om het aangenomen werk uit te voeren. De

kans is groot dat hij de gepaste, de *hemzelf passende* hoeveelheid tijd gebruikt, niet te veel, niet te weinig. Er kan op eigen tempo gewerkt worden. Leerlingen verschillen in wat ze moeilijk vinden en hoeveel tijd ze nodig hebben. Werkzaamheden die voor een leerling gemakkelijker zijn kan hij vlugger doen, zodat hij extra tijd kan besteden aan werkzaamheden die hij lastig vindt. Leerlingen hoeven niet onnodig op elkaar te wachten of op de leerkracht te wachten en ze worden niet voortijdig in hun werkzaamheden onderbroken.

Het Daltonplan verschaft bovendien voldoende focus. Het laat leerlingen doelmatig en doelgericht werken. Om de zelfverantwoordelijkheid (eigen werkwijze, eigen werkplanning) mogelijk te maken specificeren de taken het werk en geven ze overzicht van de leerdoelen en inzicht in wat er uiteindelijk van de leerling verlangd wordt. De leerling heeft bij elke werkzaamheid een specifiek en duidelijk doel voor ogen: hij weet wat hij doet en waarom en waartoe.

Het Daltonplan biedt de leerling ook anderszins de nodige duidelijkheid en structuur. Door de manier waarop het leerplan en de leerstof gestructureerd en aangeboden worden en door de manier waarop de taken ingericht zijn en door de eigen verantwoordelijkheid voor de planning, krijgt de leerling voorafgaand aan en lopende de werkzaamheden een goed beeld van wat hij moet doen en van wat de samenhang is met wat hij al gedaan heeft en later nog gaat doen. Hij ziet onder andere het nut van het kennen en kunnen dat hij zich moet eigen maken en de relatie daarvan met kennis en vaardigheden die hij eerder opdeed. Weet en besef van duidelijkheid en structuur worden nog versterkt door instrumenten als de 'graphs' met behulp waarvan de leerlingen hun voortgang bijhouden.

Kortom: het Daltonplan doet alles aan focus, tijd, duidelijkheid en structuur. Het lijkt ervoor in de wieg gelegd om het vierde en het vijfde kenmerk van effectief onderwijs te realiseren.

Stap voor stap (kenmerk 6)

Het werken met taken in combinatie met het zelf de eigen tijd indelen leent zich uitstekend voor 'mastery learning'. Het is goed mogelijk om de taken of een deel van de taken zó samen te stellen dat de leerling stapsgewijs leert, dat hij zich in doelmatige volgorde het ene na het andere gedeelte van de stof en de ene na de andere vaardigheid eigen maakt. De vrije beschikking over de tijd garandeert dat de leerling dit gestaag en op eigen tempo kan doen. Stap voor stap leren past prima bij het Daltonplan.

Leren leren (kenmerk 7)

Op even natuurlijke wijze is leren leren op zijn plaats in onderwijs volgens het Daltonplan. De zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leren noopt leerlingen zich te bezinnen op hun leren. De leerervaring wordt vanzelf overdacht en doordacht en wordt zodoende reflexieve ervaring. Dit is de ideale conditie voor belangstelling voor leerstrategieën en voor de motivatie om leerstrategieën aan te leren en/of te verbeteren. Het Daltonplan biedt de school en de leerkrachten genoeg gelegenheid en aanknopingspunten om

hierop in te spelen: aandacht voor leerstrategieën past zowel in de taken als in de lessen.

Elkaar leren (kenmerk 8)

Het Daltonplan beschouwt de school als een sociale gemeenschap ('a social community') en het onderwijs als gezamenlijk werk van leerkrachten en leerlingen ('a co-operative task'). Dit betekent onder meer dat leerlingen medeverantwoordelijk zijn voor elkaar, ook voor elkaars leren. 'Peer tutoring', het achtste kenmerk van effectief onderwijs, is hierom een vanzelfsprekend onderdeel van de schoolse bezigheden in onderwijs volgens het Daltonplan. Het wordt niet voorgeschreven en voorgekookt, maar het gebeurt gewoon waar leerlingen gewend zijn elkaar te raadplegen en er voor elkaar te zijn.

Adaptief (kenmerk 9)

Door betrekkelijk veel aan de leerlingen zelf over te laten en van de leerlingen zelf af te laten hangen kan onderwijs volgens het Daltonplan betrekkelijk veel recht doen aan verschillen tussen leerlingen en individuele kwaliteiten en kenmerken van leerlingen. *Betrekkelijk* veel, want het Daltonplan houdt uitdrukkelijk vast aan uniforme standaarden, een uniform leerplan en gelijke taken. De jaarlijkse of maandelijks werklust en de taken zijn voor alle kinderen in een klas nagenoeg gelijk. Hooguit kunnen leerlingen kiezen uit twee of drie niveaus in taken en soms mogen leerlingen extra taken verrichten als ze alle verplichte taken naar behoren afgerond hebben of alvast aan nieuwe taken beginnen. Belangrijker mogelijkheden van differentiëring vloeien voort uit het zelfverantwoordelijk werken (de eigen werkwijze volgen en het zelf de tijd indelen), de structurele gelegenheid voor individuele uitleg en instructie tijdens de uren dat leerlingen aan taken werken en de individuele feedback op en beoordeling van werkzaamheden in het kader van taken. Het Daltonplan is net als andere vernieuwingsvarianten een geschikte context voor adaptief onderwijs.

Huiswerk (kenmerk 10)

Het Daltonplan laat de mogelijkheid open de leerlingen aan te bevelen of op te dragen om ook thuis een bepaalde hoeveelheid tijd aan hun taken te werken. Wordt het huiswerk begrepen als werk aan de taken dan maakt het huiswerk integraal deel uit van het schoolwerk met alle voordelen van dien. Het huiswerk is dan per definitie functioneel ten opzichte van andere werkzaamheden en feedback en beoordeling zijn geïntegreerd.

Ouders (kenmerk 11)

Het Daltonplan kent oorspronkelijk geen specifieke 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

Het lijkt erop dat het Daltonplan een ideale kruising is van de vijf dimensies van didactische vernieuwing en de elf 'evidence based' kenmerken van effectief onderwijs. Het Daltonplan kan met recht doorgaan voor een verantwoorde verbetering van onderwijs.

Dat mag het Daltononderwijs geruststellen, maar laat tegelijkertijd zien dat het bij de les moet blijven. Het gunstige oordeel geldt het Daltonplan in zijn oorspronkelijke versie en het vooronderstelt op een aantal punten bepaalde accenten en invullingen. Ook het Daltononderwijs zelf laat zich verantwoord verbeteren aan de hand van het Daltonplan.

Literatuur

Anderson, J.R., Reder L.M. & Simon, H.A. (1996). Situated learning and Education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.

Anderson, J.R., Reder L.M. & Simon, H.A. (1997). Situative versus Cognitive perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26, 18-21.

Anderson, J.R., Reder L.M. & Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and Cognitive psychology. In: *Brookings Papers on Education Policy*.

Brophy, J. (1999). *Teaching*. Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Kirschner, Sweller & Clark (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.

Kohnstamm, Ph. A. (1925). *De Nieuwe School*. Groningen: Noordhoff.

Mayer (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery-learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.

Meijer, W., Ploeg, P. van der & Thoomes, D. (red.) (1999). *Pedagogiek als tijdrede*. Baarn: Intro.

Oelkers, J. (1991). Freedom and Learning: Some Thoughts on Liberal and Progressive Education. In: B. Spiecker & R. Straughan (eds.). *Freedom and*

Indoctrination in Education. International Perspectives. London: Cassell, 70-83.

O'Hear, A. (1981). *Education, society and human nature.* London: Routledge and Kegan Paul.

Paik, S.J. (2003). Ten strategies that improve learning. *Educational Horizons.*

Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan,* New York.

Ploeg, P.A. van der, e.a. (1999). *De Overheid als bovenmeester.* Baarn: Intro.

Ploeg, P.A. van der (2005). PABO's varen blind op constructivisme. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders,* 26, 13-19.

Ploeg, P.A. van der (2006a). *Daltonplan eigen.* www.daltonplan.nl.

Ploeg, P.A. van der (2006b). *Het vermogen van de leerkracht.* www.daltonplan.nl.

Ploeg, P.A. van der (2006c). *Daltonplan bij de tijd.* www.daltonplan.nl.

Ploeg, P.A. van der (2007). *Daltonplan Onderwijspedagogiek.* www.daltonplan.nl.

Rietdijk-Helmer, M.L.A. (red.) (2005). *Steeds minder leren.* Utrecht: Uitgeverij IJzer.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness.* Oxford: Elsevier Science Publishers.

Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices.* Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1995). Learning from Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist,* 30, 135-142.

Weinert, F.E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerischen Staatsministerium (Hrsg.). *Wissen und Werte für die Welt von morgen.* München, 101-125.

Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het Studiehuis.* Groningen: Rijksuniversiteit.