

## **Berends, René (2011). De biografie van Helen Parkhurst**

### ***Hoofdstuk 1. Het kind verantwoordelijk voor zijn eigen werk: de essentie van het Dalton Plan van Parkhurst***

Als Parkhurst als achttienjarige leerkracht op het eenmanschooltje op het platteland in Wisconsin begint, zijn al elementen van het Dalton Laboratory Plan in rudimentaire vorm te zien. Ze blijft haar ideeën daarna perfectioneren, wat uiteindelijk in 1922 tot een 124 bladzijden lange beschrijving van het Dalton Plan in haar boek *Education on the Dalton Plan* leidt. Maar ook na die tijd heeft Parkhurst haar Plan verder ontwikkeld. Dat speelt tot 1942, wanneer zij afscheid moet nemen van de Dalton School in New York. Van die laatste ontwikkelingen is nooit in boekvorm verslag gedaan. Toch is er over die ontwikkeling uit tal van andere bronnen, vooral uit het archief van de school in New York, het nodige te zeggen. In dit hoofdstuk wordt het Dalton Plan beschreven, zoals dat uit haar boek *Education on the Dalton Plan* naar voren komt. Maar er wordt ook gebruik gemaakt van die andere, latere bronnen. Er wordt een beschrijving van het Plan gegeven, zoals dat na *Education on the Dalton Plan* nog geëvolueerd is.

June Edwards, die in 2002 een boek schrijft over de belangrijkste vrouwen in de Amerikaanse onderwijsgeschiedenis en een hoofdstuk aan Parkhurst wijdt, vat de essentie van het Dalton Plan als volgt samen:

“(A) freedom to choose each day the subject, level, quantity, and pace; (b) contracts in each subject that encouraged independent thinking, risk-taking, and creativity as well as acquisition of knowledge; and (c) teacher and peer availability for help. The aim was to produce students who were industrious, responsible, open-minded, and eager to gain and apply knowledge.”<sup>1</sup>

### **Vivisectie, chemicaliën en bakpoeder**

Parkhurst vernoemt haar gedachtegoed niet naar zichzelf, zoals Montessori dat deed met haar ideeën, maar naar het plaatsje Dalton in Massachusetts. Dat heeft Parkhurst overigens nog wel de nodige hoofdbrekens gekost. De vernoeming naar het plaatsje Dalton kan gezien worden als een noodgreep, een compromis, waarmee ze overigens Mrs. Crane eert, de vrouw die haar vanaf de opzet van haar experiment tot aan het einde van haar directeurschap in New York in raad en daad, maar vooral financieel steunt.

In *The Diary of a Communist School Boy* schrijft Ogniov over de ervaringen van kinderen op een daltonexperimenteerschool in communistisch Rusland, in het begin van de jaren twintig:

“The Dalton thing is a washout ... the boys say this plan was invented by some Lord Dalton of bourgeois stock ... while that lord was inventing it he was fed on Goose

---

<sup>1</sup> June Edwards (2002), p. 132.

livers and jelly.’ They burned poor ‘Lord Dalton’ in effigy and danced around him singing: ‘Bourgeois Dalton, here you burn, go to hell and don’t return.’<sup>2</sup>

Vanwege hun ontevredenheid over het daltononderwijs maken de leerlingen een pop van stro, die demonstratief als ‘Lord Dalton’ op het schoolplein in brand gestoken wordt. De ontevredenheid is begrijpelijk. Het Dalton Plan is er plompverloren ingevoerd en de leerkrachten en leerlingen zijn er niet op voorbereid. De taken zijn veel te uitgebreid, waardoor die nooit in de daarvoor beschikbare tijd gemaakt kunnen worden en de vaklokalen zijn onvoldoende geëquipeerd, zodat de leerlingen er niet goed kunnen werken. Geen wonder dat de jonge revolutionairen ontevreden zijn en als ze dan ook nog vermoeden dat het daltononderwijs een uitvinding is van ene bourgeois-Lord Dalton, komen ze in opstand. Het is een misvatting, uiteraard, dat het daltononderwijs vernoemd is naar Lord Dalton. Maar dat de naam verwijst naar het plaatsje Dalton in de staat Massachusetts, met tegenwoordig zeventuizend inwoners, zo’n tweehonderd kilometer ten noordwesten van Boston, weet ook niet iedereen.

Parkhurst noemt haar onderwijsideeën in eerste instantie het Laboratory Plan. Ze is enthousiast over het woord ‘laboratory’. De term heeft ze van E. Swift, al zegt de Engelse onderwijskundige John Adams wat zuur dat niet Swift, maar hij de eerste is geweest die deze term in relatie tot het onderwijs gebruikt.<sup>3</sup> Het woord ‘laboratory’ is overigens in Parkhursts tijd in het onderwijs al een algemeen gehanteerd begrip; zie bijvoorbeeld de al in 1896 in Chicago opgerichte Laboratory School van John Dewey.<sup>4</sup> Parkhurst zegt over het gebruik van het woord ‘laboratory’:

“The very term laboratory implies activity and involvement.”<sup>5</sup>

Dat Parkhurst in haar boek niet over het Laboratory Plan praat, maar over het Dalton Plan heeft alles van een noodoplossing die uiteindelijk goed uitpakt. In 1921 worden haar ideeën in Engeland warm onthaald. Maar omdat de Engelsen het woord ‘laboratory’ teveel aan ‘vivisection, test tubes and Guinea pigs’<sup>6</sup> doet denken, komt in Engeland de term ‘Parkhurst scheme’ in zwang.<sup>7</sup> Maar Parkhurst gruwet op haar beurt weer van het woord ‘scheme’. Het doet haar denken aan ‘manipulation’, een term die ze niet in verband wil brengen met het onderwijzen van kinderen. ‘Parkhurst scheme’<sup>8</sup> doet haar voelen ‘like a can of baking powder’<sup>9</sup> en ze associeert het woord met een systeem, terwijl ze liever in termen van experimenten wil denken.

<sup>2</sup> N. Ogniov (1928), p. 14.

<sup>3</sup> Marian en David Allsobrook (1990), p. 77.

<sup>4</sup> Jürgen Oelkers (1989), p. 105.

<sup>5</sup> Dorothy R. Luke z.j., *Champion*, p. 53.

<sup>6</sup> Dorothy R. Luke z.j., *Oasis*, deel 1, hoofdstuk 6, p. 87.

<sup>7</sup> Ibid., deel 1, hoofdstuk 6, p. 87.

<sup>8</sup> Het woord ‘scheme’ is te vertalen met: blauwdruk, ontwerp en ook wel met recept. Vandaar de associatie van Parkhurst.

<sup>9</sup> Ibid., deel 1, hoofdstuk 6, p. 87.

Hoewel Parkhurst de Engelse bezwaren tegen het woord ‘laboratory’ begrijpt, is het gebruik van het woord voor haar van groot belang:

“The word is most significant, and I cling to it advisedly in the hope that it may gradually shift the educational point of view away from the atmosphere of prejudice and moribund theories which the word ‘school’ calls up in our minds. Let us think of school rather as a sociological laboratory where the pupils themselves are the experimenters, not the victims of an intricate and crystallized system in the evolution of which they have neither part nor lot. Let us think of it as a place where community conditions prevail as they prevail in life itself.”<sup>10</sup>

Om een meer principiële reden wil Parkhurst niet haar eigen naam gebruiken, zoals Montessori dat wel deed. Ze vermoedt onvoldoende afstand te kunnen houden als experimenten haar naam dragen en in de hoek gedrukt te worden om ze te verdedigen, terwijl ze juist de kans wil hebben om op de experimenten te kunnen reflecteren.

“I would be the first to hear welcome criticism.”<sup>11</sup>

Parkhurst wenst dat ook anderen met haar gedachtegoed experimenteren, het verder ontwikkelen en het aanpassen aan specifieke omstandigheden.

“She desired the Plan to be a growing thing; and desired its growth to be contributed to by other experimenters besides herself.”<sup>12</sup>

Het is opmerkelijk dat Parkhurst schrijft grote behoefte te hebben aan reflectie van anderen op haar Plan en benieuwd is naar kritiek op haar praktijk. Die openheid past niet bij haar karakter. Parkhurst, die een zeer overheersende persoonlijkheid bezit, dult in haar leven weinig tegenspraak, zoals nog verteld zal worden. Aan de andere kant is ze wel haar levenlang nieuwsgierig naar experimentele invoeringen van haar gedachtegoed en vermoeit het haar absoluut niet om vele tientallen daltonscholen in Japan, Engeland en in de rest van de wereld te bezoeken.

Als in Engeland de behoefte aan publicaties over het Plan groeit, neemt Parkhurst de beslissing af te stappen van het woord ‘laboratory’. Ze besluit haar ideeën te vernoemen naar het plaatsje Dalton, omdat haar grootste weldoener en vriendin Mrs. Murray Crane, uit dit plaatsje afkomstig is en zonder haar genereuze giften het nooit tot experimentele invoeringen van het Plan gekomen zou zijn. Een van die experimenten speelt zich af op de ‘high school’ in Dalton.

Terwijl Parkhurst onder Engelse druk het woord ‘laboratory’ in de titel van haar boek *Education on the Dalton Plan* schrapt, hanteert Evelyn Dewey, die een paar maanden

<sup>10</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 13-14.

<sup>11</sup> Dorothy R. Luke z.j., *Oasis*, deel 1, hoofdstuk 6, p. 87. Het grappige is dat Luke zich hier vergist en schrijft: “I would be the *last* to hear welcome criticism.”

<sup>12</sup> A.J. Lynch (1924), p. 29.

daarvoor over de onderwijsideeën van Parkhurst publiceert, de term wel. Zij geeft haar boek de titel mee *The Dalton Laboratory Plan*. Zo blijft alsnog het woord ‘laboratory’ aan het plan verbonden. Vermoedelijk zal Parkhurst daar niet rouwig om geweest zijn.

### **Praktisch en pragmatisch, flexibel en niet voorschrijvend**

Parkhurst is een praktijkmens en geen theoreticus, onderwijsfilosoof of schrijver. Over onderwijs heeft ze behoudens zes artikelen in *Times Educational Supplement* en het boek *Education on the Dalton Plan* niet zo heel veel geschreven. Ze beseft dat ze door en door pragmatisch en praktisch van aard is:

“I kept my feet on the ground and my head out of the clouds... (most of the time).”

zegt ze over zichzelf aan het eind van haar leven.

De pioniers uit het Amerika van de achttiende en negentiende eeuw zijn praktisch en sociaal van aard. De mensen hebben elkaar onder de moeilijke omstandigheden nodig. Niet verwonderlijk is het dan ook dat voor de meesten de basisfilosofie in het leven is: ‘solving problems as they arise’.

Parkhurst is daar geheel in te herkennen. Ze is een kind van haar tijd en een kind van het land waar zij vandaan komt. Haar idealisme toont zich vooral in het praktisch verbeteren van het onderwijs. Als de leerkracht niet vastloopt in zijn routines, op zijn praktijk betrokken is, initiatieven neemt, reflexief en flexibel is, in de klas nieuwe dingen uitprobeert en dus in school experimenteert, dan moet het allemaal beter worden, denkt Parkhurst.

En het kan, volgens Parkhurst, ook allemaal zoveel beter! Ze gebruikt voor de typering van het onderwijs uit haar tijd op diverse plaatsen in haar publicaties associaties die hier bijeengezet zijn:

“Simultaneous instruction, teacher questioning, memorizing, group recitation, mindless singsong, oppression en insufferable boredom.”

Het kan, volgens Parkhurst, allemaal zoveel beter en met zo weinig aanpassingen! Evelyn Dewey vat de aanpassingen op de ‘high school’ in Dalton samen als

“A simple reorganization of the school.”<sup>13</sup>

Parkhurst ontwikkelt in haar jeugd een fenomenale intuïtie en competentie om die aanpassingen aan te voelen en te realiseren. Als zij in 1904 in Waterville op het platteland van Wisconsin op een ‘one room country school’ als achttienjarige juf haar carrière begint, experimenteert ze er meteen flink op los. In plaats van op ‘safe’ te spelen en les te geven zoals ze het onderwijs zelf ondergaan heeft, zet ze, amper pedagogisch en didactisch geschoold, haar Laboratory Plan in de grondverf om deze later, al experimenterend, verder uit te bouwen.

---

<sup>13</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 67.

Het Dalton Plan is voor Parkhurst per definitie flexibel en niet voorschrijvend en daarmee verschilt het van veel andere traditionele vernieuwingsbewegingen. Van Parkhurst wordt regelmatig de uitspraak geciteerd:

“Dalton is no method, no system, it’s an influence!”<sup>14</sup>

Het is opmerkelijk dat Parkhurst hier kiest voor een ontkennende insteek. Ze zegt wat dalton allemaal *niet* is: geen methode, geen systeem. De omschrijving wat het dan wel is – ‘an influence’ – is vergelijkbaar met een andere door Parkhurst opgetekende ‘omschrijving’ van het Dalton Plan:

“Dalton is a way of life.”<sup>15</sup>

Dalton, an influence? A way of life? Parkhurst heeft er in ieder geval voor gewaakt om van haar Dalton Plan een ‘cast-iron thing’, een gietijzeren structuur te maken, die klaar is om door elke school overgenomen te worden. Daltononderwijs moet volgens Parkhurst flexibel zijn en te modificeren naar de omstandigheden van een school en naar het oordeel van de leraren. Parkhurst neemt het standpunt in, dat als er ooit iets uitgevonden wordt dat nog efficiënter en effectiever werkt dan haar Dalton Plan, dat leerkrachten dat ogenblikkelijk zouden moeten volgen! En het aardige daarbij is dat, omdat leerkrachten volgens Parkhurst op zoek moeten naar de optimale werkwijze in hun eigen praktijk en dus moeten experimenteren, zo’n verbeterde praktijk opnieuw daltononderwijs genoemd kan worden. De essentie van het Dalton Plan is namelijk de reflecterende, experimenterende leerkracht die, praktisch en pragmatisch op zoek is naar een efficiënte, optimale werkwijze.

Die flexibiliteit legt Parkhurst zelf ook aan de dag, op haar eigen Dalton School in New York. Susan Semel schrijft over haar:

“During Helen Parkhurst’s regime, the school exuded informality, spur-of-the-moment decision-making, abundant energy, eager engagement of both faculty and students, and always the element of surprise.”<sup>16</sup>

## Ondernemerschap

Parkhurst staat een effectievere vorm van onderwijs voor ogen. Ze beschrijft in haar Dalton Plan een aantal principes om dat te realiseren. Alvorens op die principes in te gaan wordt er

<sup>14</sup> De bron van deze uitspraak is onduidelijk. Voorzover ik heb kunnen nagaan, tekent de voorzitter van de Nederlandse Dalton Vereniging, dr. D.J.E. Timmers, dit citaat als eerste op. Parkhurst zou het gezegd hebben tijdens haar bezoek aan Nederland in 1952.

<sup>15</sup> Parkhurst schijnt tijdens een lezing in de aula van de Dalton School in Den Haag deze uitspraak gedaan te hebben. Zie: Zorn. In: *Dalton*, jrg. 15, nr. 1, p. 3. Deze uitspraak wordt ook in het Duitse taalgebied gebruikt, zoals door H. Eichelberger in zijn Einführung. (H. Eichelberger (Hrsg.), *Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, 2002, p. 9).

<sup>16</sup> Susan F. Semel en Alan R. Sadovnik (1999), p. 176.

stilgestaan bij de onderwijsfilosofische uitgangspunten van Parkhurst, of beter gezegd het bijna ontbreken ervan.

Anders dan de meeste Europese, maar ook anders dan veel Amerikaanse reformpedagogen spreekt Parkhurst zich zelden uit over de vraag waartoe wij kinderen opvoeden en onderwijzen. Dat is wel opmerkelijk omdat een van Parkhursts voorbeelden, Montessori, aan wie ze veel verschuldigd is, dat bijvoorbeeld wel doet.

Pas in later werk – eind jaren dertig – zal Parkhurst zich explicieter uitspreken over de doelen die zij in haar onderwijs nastreeft.

Over het gemis van omschrijvingen van ideële doelen voor onderwijs en opvoeding in de eerste publicaties van Parkhurst uit 1921-1922 zegt Van der Ploeg prikkelend:

“De wereld hoeft bij haar niet verbeterd en het kind niet gered te worden.”<sup>17</sup>

In de artikelen in *Times Educational Supplement* en in *Education on the Dalton Plan* ligt Parkhursts prioriteit bij het reorganiseren van de school. Die moet effectiever gemaakt worden. Ze zegt weinig over achterliggende, algemene onderwijsdoelen. Ze formuleert geen expliciete antropologie en geen ideaal voor een toekomstige maatschappij die maakbaar zou zijn door het onderwijs anders in te vullen.

Het is waar dat Parkhurst daar in haar eerste artikelen en haar boek weinig over schrijft. Maar dat wil niet zeggen dat ze zich die vragen niet stelt. Dat ze er in de artikelen en in het boek weinig over schrijft kan ook te maken hebben met het feit dat deze publicaties alles in zich hebben van een haastklus. De plotselinge populariteit van haar gedachtegoed in Engeland moet Parkhurst hebben verrast. Er moest snel ‘een boekje’ komen en dan schiet het uitschrijven van een wellicht nog impliciete onderwijsfilosofie erbij in.

Bovendien is Parkhurst geen theoreticus en geen filosoof en zal ze vanwege haar praktische inslag minder aan zo’n onderwijsfilosofie gehecht hebben.

Toch valt uit andere bronnen wel wat op te maken hoe zo’n onderwijsfilosofie er bij haar uit zou hebben gezien. Zo zegt Parkhurst tijdens een lezing in Caxton Hall in Engeland:

“The trouble with the education given to us in the past is that it really was not a preparation for the particular kind of living that we are enjoying today... We must have flexible individuals in the future, who can do their tasks which we, in our ignorance, are unable even to discern today.”<sup>18</sup>

Opvoeden tot flexibele individuen die in de toekomst taken uit kunnen voeren die we ons vandaag de dag nog niet kunnen voorstellen.

Iets soortgelijks lezen we bij Evelyn Dewey die Ernest Jackman aan het woord laat over de beweegredenen waarom hij Parkhursts Plan op zijn school in Dalton ingevoerd heeft. Hij ziet het in 1921 als een eerste stap bij de noodzakelijke reorganisatie van de openbare middelbare

<sup>17</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 23.

<sup>18</sup> Parkhursts lezing in Caxton Hall. Geciteerd in: Susan F. Semel (2002), p. 81.

scholen in Amerika om aan de behoeften van het modern leven in een democratie tegemoet te komen.

“This step promotes the formation of mental habits and character qualities that are essential for good citizenship and a happy, successful personal life; such qualities as interest and industry, accuracy, critical judgment, self-reliance, initiative, responsibility and the development of personality through opportunities for the creative spirit to operate freely.”<sup>19</sup>

Het zijn beschouwingen die bij Parkhurst in *Education on the Dalton Plan* nauwelijks te vinden zijn en wat er staat is flinterdun.

Als er toch iets over uitgangspunten voor onderwijs in *Education on the Daltonplan* gezegd moet worden, dan is het dat Parkhurst, heel pragmatisch, van kinderen kleine ondernemers wil maken, ‘zpp’ers in de dop’, zoals Van der Ploeg ze noemt.<sup>20</sup> Parkhurst vindt dat de maatschappij mensen nodig heeft die onbevreesd in het leven staan, vol zelfvertrouwen, creatief, initiatiefrijk, sociaal en die hun maatschappelijke verantwoordelijkheid nemen. ‘Fearless human beings’ is de wat archaische term die ze daarvoor gebruikt.

Parkhurst vertelt in haar boek exemplarisch het verhaal over de president van een spoorwegmaatschappij.<sup>21</sup> Ze laat een van de medewerkers aan het woord die bewonderend over zijn baas spreekt. De man vindt de president een man van ‘one in a million’, een man die organiseert, die de zaak overziet, die proactief is, die zijn verantwoordelijkheid neemt en zich naar zijn medewerkers vriendelijk en loyaal opstelt.

“We’ve a president who knows how. He looks ahead and plans with that rare ability build up by experience. Why, when he begins to talk you soon find he’s left you and your ideas... Yes, our president’s one in a million – a fearless human being!”<sup>22</sup>

Vervolgens stelt Parkhurst zichzelf de retorische vraag: ‘Is dat niet wat we als pedagogen willen creëren, mensen zonder vrees?’ Een wereld vol van dit soort ‘onbevreesde’, ondernemende mensen heeft Parkhurst voor ogen, mensen die verantwoordelijkheid dragen en zich verantwoordelijk gedragen in hun werk en tot hun medemensen.

“Life needs them, the world needs them because there are never enough to go round. They are so rare those men and women who can look ahead and plan – who know how!”<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 86.

<sup>20</sup> Piet van der Ploeg gebruikt deze term tijdens zijn lezing over het daltononderwijs op een inspiratiemiddag van de Nederlandse Dalton Vereniging in het schooljaar 2009-2010. Zie verder: Piet van der Ploeg (2010), p. 117.

<sup>21</sup> Het zou kunnen dat dit een heimelijk eerbetoon is aan haar oom Frederick Underwood, die haar financieel en moreel heeft ondersteund tijdens het opbouwen van haar carrière. Uncle Frederic was president van diverse spoorwegmaatschappijen.

<sup>22</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 22.

<sup>23</sup> Ibid., p. 22.

Wat de maatschappij volgens Parkhurst nodig heeft, zijn sterke mannen en vrouwen. Mensen die hun leven zelfstandig kunnen plannen, zelfbewust zijn en met zelfvertrouwen in de wereld staan, die vooruit kunnen kijken, maar die daarbij gericht zijn op samenwerking en op het voor elkaar opkomen:

“For service and co-operation are what we need to solve our great political and social problems today.”<sup>24</sup>

Parkhurst ziet dit gedrag soms ook al bij kinderen. Ze heeft daar het gedrag van typische straatjongens voor ogen, jongetjes die in Nederland jeugdliteratuur gekarakteriseerd zijn door personages als Pietje Bell, Ciske de Rat en Kruimeltje. Ze neemt in dit verband in *Education on the Dalton Plan* een uitgebreid citaat over van Emerson:<sup>25</sup>

“I like boys, the masters of the playground and the street ... There are no secrets from them, they know everything that befalls in the fire company, the merits of every engine and of every man at the brakes, how to work it, and are swift to try their hand at every part ... They know truth from counterfeit as quick as the chemist does. They detect weakness in your eye and behaviour a week before you open your mouth, and have given you the benefit of their opinion quick as a wink. They make no mistakes; have no pedantry, but entire belief in experience.”<sup>26</sup>

Als ergens duidelijk wordt wat er met ‘Dalton, a way of life!’ bedoeld wordt, is het in dit citaat met de wat romantische beschrijving van de goudeerlijke, stadse lefgozertjes, die zelfverzekerd door het leven gaan, een van nature goed ontwikkeld moreel gevoel hebben en die in opstand komen als henzelf of andere mensen onrecht wordt aangedaan. En dat gedrag allemaal geleerd door ervaring. De jongens van de straat die door ervaring wereldwijs en handig zijn:

“They ... entire belief in experience.”<sup>27</sup>

Ook al zegt Parkhurst weinig over de inhoud van het onderwijs, ze is wel duidelijk in haar eis dat er op school geleerd moet worden door ervaring. Daarbij gaat het haar vooral om vormen van oplossingsgerichtheid bij het werken aan de taak. Voor Parkhurst is leren praktisch hetzelfde als ervaren. Ervaring zorgt voor ontwikkeling, rijping, oefening, verbetering en vorming.

“Experience is the best and indeed the only real teacher.”

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 26.

<sup>25</sup> Piet van der Ploeg (2010, p. 31-40) maakt duidelijk dat Parkhurst dit citaat van Emerson verkeerd gebruikt. We komen daar later nog op terug. Emerson geeft het voorbeeld om duidelijk te maken dat kinderen door ervaring, zonder onderwijs, zich kunnen ontwikkelen en hun belofte waar kunnen maken, terwijl Parkhurst het citaat hanteert om te benadrukken hoe alledaagse ervaring leerzaam kan zijn en juist bruikbaar voor de didactiek.

<sup>26</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 22.

<sup>27</sup> Ibid., p. 22.

“The plan is meant to be not a new school method but a way of life based on the human life of the world rather on the conventions of traditional school life!”<sup>28</sup>

Voor Parkhurst is het belangrijk dat leerlingen leren om te werken en te leven als een lid van een gemeenschap waarin mensen samenwerken en voor elkaar zorgen, als ‘mensen zonder vrees’. Door leerlingen ervaring op te laten doen met het dragen van verantwoordelijkheid voor het eigen werk denkt Parkhurst de sleutel in handen te hebben van een opvoeding van kinderen tot de door haar zo gewenste ‘fearless human beings’. Ze wil dat leerlingen als kleine ondernemers hun schoolwerk als ‘aangenomen werk’ opvatten.

Parkhurst denkt dat leerlingen dat graag willen, want ze zien dat ook hun vader en moeder eigen werk hebben en naar ‘het werk’ gaan. Ze wil leerlingen de juiste mentale gewoonten bijbrengen die nodig zijn in het leven.

“She saw the Dalton Plan as ‘a vehicle for the curriculum, i.e., a new way of school living, permitting children to acquire flexible habits to put behind ideas. ... She believed that she was creating an environment in her school that would allow her students to make ‘adjustments and do things in terms of principle ... to get the right mental habits for life.’”<sup>29</sup>

Het ervaringsleren dat Parkhurst voorstaat, moet niet gelijkgesteld worden met modernere principes als ervaringsgericht of ontdekkend leren, authentiek en betekenisvol leren, probleemoplossend. Parkhurst bedoelt niet zozeer dit soort problematiserende didactieken. Met ervaringsleren doelt zij op het ontwikkelen van algemene, vakoverstijgende vaardigheden. Ervaring is voor haar leren leven door te leven, leren werken door te werken en leren samenleven door samen te leven:

“Individual and social experience within the school walls.”

Na de publicatie van *Education on the Dalton Plan* breidt Parkhurst het ‘bouwwerk’ van haar Dalton Plan geleidelijk uit. Ze spreekt in de jaren daarna met haar team uitgebreid over uitgangspunten, achtergronden en inhouden van het onderwijs op de Dalton School in New York. Daarbij is met name de deelname aan een groot onderzoek naar ‘progressive schools’, The Eight Years Study, dat van 1932 tot 1940 duurt, van belang.

In 1937 leiden de vernieuwingen die deelname aan dit onderzoeksproject tot gevolg hebben tot een beschrijving van de schoolfilosofie. Dalton Plan moet volgens Parkhurst bieden:

“(1) The development of many sides of the child’s nature – intellectual, emotional, aesthetic, and spiritual; (2) provision for individual differences; (3) the development of the self-discipline in the pupil that makes it possible for him to use freedom en (4) the

---

<sup>28</sup> Dr. O’Brien Harris. Geciteerd in: A. Lynch (1926), p. 10.

<sup>29</sup> Susan F. Semel (2002), p. 81.

growth of an active appreciation of, and concern for, the needs and achievements of other individuals and people.”<sup>30</sup>

En terwijl Parkhurst in *Education on the Dalton Plan* weinig zegt over onderwijsdoelen, expliciteert ze vijftien jaar later die doelen wel:

“(1) On the part of the student, of a personally formulated and cherished outlook on life. This is the overarching objective of the program, and it is, finally, the integrating force for the individual; (2) Of intellectual powers: generalization, consistency and persistency in thinking, planning through attacks on problems; transfer of ideas from one field of action to another, etc. (3) Of intellectual tools; basic concepts and information in significant areas of knowledge, ability to read with purpose, ability to discriminate in reading and observation, facility in oral and written expression, etc. (4) Of a self-awareness that leads to satisfying and joyful living. This is the overarching objective for the student, though perhaps never formulated. It will be realized through location and pursuit of interests, self-understanding through social relationships, plan of imagination in all areas of school activity, etc.”<sup>31</sup>

De ontwikkeling die de Dalton School tijdens de deelname aan The Eight Years Study doormaakt zal naast een omschrijving van de onderwijsfilosofie en schooldoelen ook een explicitering voor het curriculum brengen. Daar zal in een later stadium nog op ingegaan worden.

## Daltonprincipes

Het Dalton Plan van Parkhurst is in en door de praktijk ontstaan, flexibel en niet voorschrijvend. Toch praat de Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) over ‘de’ drie principes die het daltononderwijs in haar ogen typeren: vrijheid<sup>32</sup>, zelfstandigheid en samenwerken. Ook Parkhurst heeft het over haar principes, al zijn die niet (helemaal) dezelfde als die van de Nederlandse Dalton Vereniging.

Van der Ploeg<sup>33</sup> wijst erop dat het voor de discussie over ‘de’ daltonprincipes van belang is helder te hebben wat er met het woord ‘principe’ bedoeld wordt. Hij benadrukt dat het woord enerzijds de betekenis heeft van grondstelling, stelregel, uitgangspunt of ideaal en dat er, anderzijds, over principes gesproken kan worden in de betekenis van de wijze waarop iets werkt, zoals wanneer er over het werkingsprincipe van de stoommachine gesproken wordt. De geschiedenis van de (Europese) pedagogiek laat tal van voorbeelden zien waarin er over onderwijsprincipes gesproken wordt, waarbij op de eerste betekenis gedoeld wordt. Parkhurst beschrijft haar twee principes, ‘freedom’ en ‘interaction of group life’ niet als grondstellige principes. Ze laat in haar Dalton Plan zien hoe ‘freedom’ en ‘interaction of group life’ *werken*.

<sup>30</sup> Helen Parkhurst (1937). *Report of the Dalton School to the Commission on the Relation of School and College*. Geciteerd in: Susan F. Semel (2002), p. 85.

<sup>31</sup> Ibid., p. 85.

<sup>32</sup> Regelmatig wordt binnen de geledingen van de Nederlandse Dalton Vereniging in plaats van ‘vrijheid’ gesproken over ‘vrijheid in gebondenheid’ of over ‘verantwoordelijkheid’.

<sup>33</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 124 e.v.

Parkhursts principes zijn werkingsprincipes. Het gaat haar om een relatief eenvoudige en economische reorganisatie van de school, met als doel het onderwijs *effectiever* te maken. Parkhursts eigen referentiepunt daarbij is het stilzit- en luisteronderwijs dat zichzelf onderging en waarbij de leerlingen vooral op elkaar moesten wachten en de schooltijd dus ineffectief besteedden.

### **Het werkingsmechanisme van het principe ‘freedom’**

Als Parkhurst over ‘haar’ principes spreekt bedoelt ze, zoals al gezegd, geen onderwijsfilosofische principes, maar werkingsprincipes. Ze onderscheidt er twee, ‘freedom’ en ‘interaction of group life’. Met behulp van ‘liberation of the pupil’ en ‘socialization of the school’ verhoogt Parkhurst in haar Dalton Plan de efficiëntie in het onderwijs.

Parkhurst geeft leerlingen taken die ze in vrijheid mogen uitvoeren en waarbij ze mogen communiceren met klasgenootjes als dat nodig is. Dat vraagt om vertrouwen. Het Dalton Plan is daarin onderscheidend. Het hebben van vertrouwen heeft te maken met het in vrijheid mogen werken aan de taak en het vrij met elkaar mogen communiceren over de taak, maar ook met het hebben van vertrouwen in de natuurlijke ontwikkeling van kinderen. Het zelfstandig en in vrijheid uitvoeren van taken en ‘interaction of group life’ leren de meeste leerlingen als vanzelf. Daar hoeft voor Parkhurst geen didactische methode aan te pas te komen. De meeste leerlingen leren het door te doen.

Vertrouwen is ook gewenst in het vakmanschap van de leraar. Niet alles hoeft in methodes gevat en in kant-en-klare brokken aangeleverd te worden. Leraren kennen hun kinderen en zijn daarom als de besten in staat om in hun onderwijs de juiste keuzes te maken. Dalton Plan vertrouwt het leraren toe dat zij daarbij de juiste keuzes maken.

Parkhurst houdt over het begrip vrijheid in het onderwijs geen diepgravende, filosofische beschouwingen. Zij vult vrijheid voor het onderwijs vooral in als de gelegenheid om het schoolwerk zelf te doen.

Parkhurst stelt dat in vrijheid handelen verantwoordelijk handelen betekent.

“The child who ‘does as he likes’ is not a free child. He is, on the contrary, apt to become the slave of bad habits, selfish, and quite unfit for community life.”<sup>34</sup>

Als Parkhurst stelt dat een kind dat doet wat het wil, *onvrij* is en dat zo’n kind een slaaf is van zijn gewoonten, onverantwoordelijk, egoïstisch en ongeschikt voor een leven in de maatschappij, dan geeft ze daarmee al in het begin van *Education on the Dalton Plan* een antwoord op een vraag die in Nederland vaak gesteld wordt:

“Moeten we in het daltononderwijs niet liever praten over verantwoordelijkheid in plaats van over vrijheid?”

---

<sup>34</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 15.

Vrijheid impliceert voor Parkhurst verantwoordelijkheid. Bij het in vrijheid werken krijgt de leerling de verantwoordelijkheid voor het succesvol volbrengen van de taak. Pas dan bewerkstelligt vrijheid, volgens haar, *ervaring* en *ervaring leren*. Parkhurst wil dat de leerling in vrijheid kan werken zonder

“interruption... upon any subject in which he is absorbed, because when interested he is mentally keener, more alert, and more capable of mastering any difficulty that may arise in the course of his study.”<sup>35</sup>

Daarom schaft ze ook de schoolbel en voor een belangrijk deel het werken met strikte roosters af omdat ze ook beseft dat leerlingen

“acquire knowledge at their own rate and that they must have time to learn thoroughly.”<sup>36</sup>

Vrijheid impliceert ook *zelfstandigheid*. Zelfstandigheid is voor Parkhurst niet een apart principe. Dat hoeft ook niet want een kind dat in vrijheid leert handelen, leert zelfstandig handelen. Het krijgt de vrijheid, maar ook de verantwoordelijkheid om de taak zelfstandig tot een goed einde te brengen. Hij leert om zelfstandig de taak te begrijpen, benodigde hulpmaterialen te organiseren, de taak te plannen, zich vervolgens aan de planning te houden, maar ook om in te schatten wanneer hij de hulp van een ander nodig heeft.

Waarom het bieden van vrijheid aan kinderen werkt is, volgens Parkhurst, vrij eenvoudig. Als leerlingen vrijheid krijgen om te werken, te bewegen, zelf de tijd in te delen, om met zachte stem met elkaar te overleggen en de leraar te raadplegen, dan worden leerlingen actiever, wordt de betrokkenheid bij het werk groter, wordt er met meer motivatie en plezier gewerkt en worden de leerresultaten beter. Zo leidt het bieden van (keuze)vrijheid tot plezieriger en leerzamer onderwijs, niet alleen met het oog op de prestaties in de vakken, maar ook ten aanzien van het zelfstandig leren omgaan met leertaken.

Volgens Parkhurst krijgen leerlingen die volgens Dalton Plan werken het besef dat de jeugd een periode in het leven is waarin de tijd niet verspild moet worden aan nutteloze dingen. De leerling krijgt geleidelijk het idee dat zijn tijd zijn kapitaal is, dat systematisch en oordeelkundig moet worden besteed. Zijn opvoeding wordt zijn roeping en hij leert verantwoordelijkheid te dragen in plaats van zich eraan te onttrekken.<sup>37</sup>

Het bieden van vrijheid aan leerlingen roept het idee op van *laissez-faire*, van een laat-maar-waaien-mentaliteit: alles mag en moet kunnen en alles moet leuk zijn. Parkhurst laat zien dat dit idee onterecht is. Leerlingen die vrijheid krijgen, leren ook verantwoordelijkheid te dragen voor hun gedrag en bij het bieden van vrijheid mogen er heus ook eisen gesteld worden. Parkhurst kiest consequent voor het woord ‘freedom’ en niet voor ‘liberty’. Het onderscheid in betekenis tussen beide begrippen is lastig te maken en zelfs voor ‘native speakers’ moeilijk. Freedom heeft meer te maken met persoonlijke vrijheid, liberty meer met een politieke

<sup>35</sup> Ibid., p. 136.

<sup>36</sup> Susan F. Semel (2002), p. 79.

<sup>37</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 80.

vrijheid. Men spreekt van het Statue of Liberty en van freedom of choice. Toch heeft ook Parkhurst het weer wel over de ‘liberation of the pupils’, maar dan vanuit het oogpunt van klassikaal onderwijs en de beklemmendheid van de roosters.

### **Het werkingsmechanisme van het principe ‘interaction of group life’**

‘Interaction of group life’ noemt Parkhurst haar tweede principe. Ook gebruikt ze er wel het equivalente begrip ‘cooperation’ voor, welke term Van der Ploeg vertaalt met socialiteit en niet met samenwerken, zoals de Nederlandse Dalton Vereniging dat gedaan heeft.<sup>38</sup>

“Cooperation could be achieved through student activities, such as clubs, and committees, of the House system,”

schrijft Semel. De basisgedachte achter ‘interaction of group life’ is echter veel simpeler. Het schoolwerk dat Parkhurst de leerlingen laat maken, geeft ze vorm in ‘assignments’. Deze taken bevatten bij Parkhurst (in het begin) geen gemeenschappelijke groepsopdrachten. Het werken aan de taak is bij haar vooral een individuele aangelegenheid. Maar dat wil niet zeggen dat het onderwijs volgens het Dalton Plan individualistisch of egocentrisch is en dat de leerlingen niet of nauwelijks met elkaar interacteren. Terwijl de leerling aan zijn taak werkt, functioneert hij, volgens Parkhurst, als een lid van de gemeenschap.

“The way the child lives, while doing his work, the way he functions as a member of society.”

De taken nopen weliswaar niet tot samenwerking, maar leerlingen krijgen bij Parkhurst alle gelegenheid om met elkaar om te gaan, rekening te houden met elkaar en om zich verantwoordelijk te voelen voor het geheel. Er is vrije sociale interactie in de klas. Leerlingen werken mee en vragen elkaar en de leraar om advies, raad en hulp bij de uitwerking van hun taken.<sup>39</sup>

Voor Parkhurst is het een natuurlijk proces dat leerlingen elkaar en ook de leraar om hulp vragen als ze even vastlopen in een opdracht. Dat gebeurt zoals in het leven zelf. Als vanzelf gaan oudere leerlingen zich daarbij als een mentor of monitor gedragen ten opzichte van jongere leerlingen.

Parkhurst stelt geen beperkingen aan de sociale interactie. Die werkwijze leidt ertoe dat het sociale gedrag in de klas ‘normaliseert’.<sup>40</sup>

‘Interaction of group life’ speelt voor Parkhurst ook op schoolniveau. Voor haar moet de school zijn als het leven zelf:

<sup>38</sup> Van der Ploeg geeft aan dat dit een betere vertaling van ‘interaction of group life’ is dan het door de NDV als principe gehanteerde samenwerken.

<sup>39</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 66.

<sup>40</sup> Normaliseren is een term van Montessori. Kort gezegd wordt ermee aangegeven dat de omstandigheden in een voorbereide omgeving zo ingericht worden dat leerlingen zich ‘normaal’ gaan gedragen.

“The Laboratory Plan puts emphasis on the way the child lives, the way he functions as a member of society rather than on what he does or the method used in doing a thing. The stimulus and food for his growth is provided in his community experiences. It is the sum total of these experiences that determine his knowledge and power.”<sup>41</sup>

Voor Parkhurst is het Dalton Plan geen

“new school method but a way of life based on the human life of the world rather on the conventions of traditional school life.”<sup>42</sup>

De school bereidt het kind beter voor op de maatschappij als de school hem een ‘life-like experience’ oplevert. Dat kan door van de school een miniatuurgemeenschap te maken, waarin leerlingen vrijheid ervaren en de bijbehorende verantwoordelijkheid ontwikkelen. Wat Parkhurst wil, is in de schoolgemeenschap een omgeving creëren waarin leerlingen ervaringen opdoen en hun talenten en interesses ontdekken en ontwikkelen. Zo’n school creëert daarbij geen energie, maar bevrijdt de energie van de leerlingen om deze vervolgens in te zetten voor de onderwijsdoelen.<sup>43</sup>

Parkhurst wil leerlingen voorbereiden op het leven in een democratie en probeert daarvoor op school een omgeving te creëren waarin er een maximum aan coöperatie tussen leerlingen onderling en leerlingen en leerkrachten plaatsvindt. Ze gelooft dat

“education is a co-operative task.”<sup>44</sup>

De daltonscholen van het eerste uur in New York, Dalton en in Streatham experimenteren ook met het geven van medezeggenschap aan leerlingen. De scholen hebben in het begin van de jaren twintig van de vorige eeuw elk een schoolparlement, waaraan de leerlingen actief deelnemen. Elke klas kiest een vertegenwoordiger en elke klas kan plannen voorstellen, die in de klas met een tweederdemeerderheid moeten worden aangenomen om ze aan het parlement ter goedkeuring voor te kunnen leggen. Die plannen kunnen gaan over aspecten van de discipline op de school, over het bestuur, de opleiding en het programma. De leerkrachten hebben wel het recht van veto. Het parlement heeft ook de mogelijkheid om voorstellen van de leraren te bespreken en om in de voorstellen veranderingen aan te brengen.<sup>45</sup> Zo wordt bijvoorbeeld door het parlement geregeld dat de leerlingen de verantwoordelijkheid krijgen voor het werken in de studieruimtes en dat ze daar toezicht op elkaar houden.

Elke leerling maakt deel uit van een ‘form’ en van een ‘house’. De ‘form’ is de leeftijdsgroep waarbinnen de leerlingen leren. Het is vooral een groepeeringsvorm waarbij pragmatisch leerlingen die van ongeveer vergelijkbare leeftijd en niveau instructie krijgen. Een ‘house’ is veel meer een sociaal verband waarbinnen leerlingen opereren. De ‘houses’ zijn qua leeftijd

<sup>41</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 136.

<sup>42</sup> Dr. O’Brien. Geciteerd in: A. Lynch (1926), p. 10.

<sup>43</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 136.

<sup>44</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 19.

<sup>45</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 94.

heterogeen van samenstelling, zodat leerlingen ervaringen kunnen uitwisselen met ook oudere en jongere kinderen.

Binnen haar Dalton Plan roept Parkhurst op gezette tijden leerlingen bijeen. De traditionele, klassikale lessen in de 'form', de 'grade'- of 'class meetings' moeten volgens Parkhurst gereorganiseerd worden. In plaats van het schenken van aandacht aan overhoringen en het opdreunen van kennis ('recitations') moeten het momenten zijn van discussie en groepsprojecten. De leerkracht dient deze momenten niet te gebruiken om een beeld op te bouwen over de kennis en het begrip van de kinderen. Dat moet gebeuren tijdens het taakwerk en door het afnemen van proefwerken en testen. De klassikale lesmomenten zijn ook niet nodig om te controleren of het huiswerk wel geleerd is. Parkhurst vindt de 'classes' nodig voor het (leren) plannen van het werk, de algemene uitleg van de maand- of weektaak, het wijzen op moeilijkheden in de leerstof en om bepaalde feiten in de leerstof in de juiste kaders te plaatsen. Ook zijn die momenten nodig om leerlingen de ruimte te bieden zich in de groep te uiten, om te discussiëren en voor het houden van voordrachten van leerlingen, supervisie van groepsprojecten en het bespreken van schriftelijk werk.<sup>46</sup>

Deze 'class meetings' of 'class conferences' worden ook gebruikt voor verschillende creatieve activiteiten en zijn, volgens Parkhurst, waardevol voor het ontwikkelen van een groepsbewustzijn. Parkhurst formeert speciale groepen op basis van gelijke interesses of gelijke onderwijsbehoeften. Zo kunnen er bijvoorbeeld 'class meetings' zijn bij het vak Engels voor het debatteren en het spreken in het openbaar en voor toneel en literaire discussies. Toegepast bij geschiedenis gebeurt dat bijvoorbeeld bij het voeren van discussies over actuele politieke kwesties.

Deze 'class meetings' vormen het intellectuele centrum van de hele school, waar normen worden gesteld en een 'schoolspirit' ontwikkeld wordt.

Veel activiteiten kunnen door de leerlingen worden georganiseerd op een zelfsturende manier, met daarbij de leerkrachten als adviseurs op de achtergrond. Zo leren de leerlingen in de praktijk tal van noodzakelijke sociale vaardigheden toe te passen en dragen deze ervaringen op school bij aan de training voor burgerschap en democratie.<sup>47</sup>

Een bijzonder aspect van de school als sociale gemeenschap zijn de 'houses'. Op de Dalton School in New York, maar ook op de school in Dalton en in Streatham zijn de leerlingen daarin georganiseerd in heterogene leeftijdsgroepen. Het hoofd van de school deelt de leerlingen in houses in, als ze op school beginnen. Ze blijven er deel van uitmaken totdat ze de school verlaten.

De schooldag begint voor de leerlingen in hun eigen 'house' met een korte briefing. Elk (vak)lokaal is op dat moment het vaste lokaal voor een van de 'houses'. En elke leerkracht fungeert op dat moment als vaste mentor van een 'house'. Leerlingen plannen dan hun werk voor de dag en de mentor controleert en helpt waar nodig. Vaak worden er ook algemene mededelingen gedaan. Problemen bij de planning worden besproken en er worden afspraken met docenten gemaakt. Ook komen de 'houses' bijeen om samen te praten over hun rol in de

---

<sup>46</sup> Ibid., p. 42 en 94.

<sup>47</sup> Ibid., p. 44.

schoolgemeenschap. De discussies zijn dan vaak wat persoonlijker van aard. Er wordt gesproken over verantwoordelijkheden en over de houding, gewoonten en ervaringen van de leerlingen. Het kunnen zowel de leerlingen als de mentoren zijn die discussieonderwerpen inbrengen. De ‘houses’ stimuleren het sociaal bewustzijn, de geest van samenwerking, maar ook de onafhankelijkheid. Ze promoten de schoolgeest en een vriendelijke vorm van discipline, waarbij de oudere leerlingen verantwoordelijkheid leren dragen voor de jongere. Kinderen zijn trots op het lidmaatschap van hun ‘house’. Dat zorgt ook buiten lestijd voor het in stand houden van de goede naam van de school. De ‘houses’ dragen verantwoordelijkheid voor de orde, de regels en de punctualiteit van het werk op school.<sup>48</sup> Regelmatig worden er spelletjes en wedstrijden gehouden tussen de ‘houses’. Zo meten de leerlingen uit de ‘houses’ op de school in New York elkaars sportieve prestaties regelmatig tijdens sportwedstrijden in Central Park. Er worden ook prijzen uitgereikt onder de ‘houses’ voor de hoogste gemiddelde scores in de schoolvakken en in sport. Hetzelfde geldt voor toneel, voordrachten en muziek. Parkhurst vindt dit democratischer en waardevoller dan het houden van wedstrijden onder de beste leerlingen van de ‘houses’.<sup>49</sup>

Parkhurst bezoekt regelmatig de ‘houses’ om met de leerlingen over het Dalton Plan te praten en nodigt ook regelmatig groepjes uit op haar kantoor om over schoolse zaken te overleggen.

Parkhurst roept ook regelmatig ‘conferences’ bijeen. Soms zelfs met ouders erbij. Daar moet dan alles voor wijken. Het mooiste voorbeeld is de driedaagse ‘Parents Education Conference’ die ze in mei 1938 houdt. Tijdens die bijeenkomst wordt er samen overlegd over de pedagogische - en onderwijsbehoeften van de leerlingen om zo de thuis- en schoolsituatie nader af te stemmen. Parkhurst vraagt tijdens die conferentie ouders en leerlingen naar hun ideeën over wat zij als de ideale leerkracht zien en aan leerkrachten hoe zij het liefst zien dat ouders het schoolwerk ondersteunen.

## De inhoud van het curriculum

In de vernieuwingsbewegingen uit het begin van de twintigste eeuw die samen Progressive Education genoemd worden, zijn verschillende onderwijskundigen geweest die ingezet hebben op het vernieuwen van de inhoud van het curriculum. Parkhurst houdt zich daar in eerste instantie verre van. Het daltononderwijs is voor haar in 1922 als zij *Education on the Dalton Plan* schrijft geen panacee voor een gebrekkige academische kennis. Zoals ze weinig zegt over een expliciete onderwijsfilosofie, zo legt ze ook geen dogma op wat de inhoud van het onderwijs zou moeten zijn.

“Any curriculum can be used with the plan... my concern is with a way of life for children,”

citeert Dorothy Luke haar.<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Susan F. Semel (2002), p. 79, 80.

<sup>49</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 94-95.

<sup>50</sup> Dorothy R. Luke z.j., *Oasis*. deel 1, hoofdstuk 6, p. 86.

Het discussiëren over een goede inhoud voor het curriculum doet Parkhurst in 1922 middeleeuws aan:

“So schools are not experience, or at least their curricula are not. They are magic doses from a mediaeval prescription. They are the continuation of a method unsuited to the subject-matter of today. Suppose we tried to supply the world’s present demand for cloth by hand looms. It would not be much more impossible than trying to educate by teaching facts. Education today must consist in learning to learn; finding out about knowledge and what it is for, so it can be acquired and used when it is needed.”<sup>51</sup>

Om dalton ‘a way of life’ te laten zijn en om te werken aan het op de wereld zetten van ‘fearless human beings’ is er wel onderwijsinhoud nodig, maar de vorm waarin die inhoud aangeboden wordt, is belangrijker dan de inhoud zelf. De focus ligt bij haar op ‘learning to learn’ in plaats van ‘learning the subject matter’.

Het curriculum ziet zij niet als het probleem:

“Until the educational world wakes to the fact that curriculum is not the chief problem of society, we shall, I fear, continue to handicap our youth by viewing it through the wrong end of the telescope.”<sup>52</sup>

Het curriculum is voor Parkhurst slechts een techniek, een middel tot een doel.

“The Dalton Plan lays emphasis upon the importance of the child’s living while he does his work, and the manner in which he acts as a member of society, rather than upon the subjects of his curriculum.”<sup>53</sup>

Voor Parkhurst is het leerproces van groot belang.

“But perhaps Parkhurst’s greatest contribution to education..., and the raison d’être of her school was her emphasis on process rather than product. She saw the Dalton Plan as ‘a vehicle for the curriculum’, i.e., a new way of school living, permitting children to acquire flexible habits to put behind ideas. ... She believed that she was creating an environment in her school that would allow her students to make adjustments and do things in terms of principle ... to get the right mental habits for life.”<sup>54</sup>

Evelyn Dewey wijst op de praktijk van de scholen in New York en Dalton waar leerlingen geleerd wordt hoe te schrijven en hoe iets te zeggen. De leerlingen krijgen controle over intellectuele methoden die hen in staat stellen ideeën te begrijpen en vaardigheden toe te passen.

---

<sup>51</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 160.

<sup>52</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 23.

<sup>53</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 138.

<sup>54</sup> Susan F. Semel (2002), p. 81.

Kinderen leren leren, leren werken en leren om problemen op te lossen is de essentie van het Plan. En daarvoor is het creëren van goede condities waaronder geleerd en gewerkt kan worden van essentieel belang. Bij het creëren van zulke condities gaat het vooral om het principe ‘vrijheid’, om het wegnemen van de belemmeringen die een leerling tijdens zijn leerproces kan ervaren. Verder wil Parkhurst leerlingen ervaringen laten opdoen met de ‘give and take of social intercourse’ tijdens het werken aan de taken, want dat bevordert groei.<sup>55</sup> Parkhurst vindt dat alles belangrijker dan de specifieke set feiten die in een cursus of in het schoolwerk aangeboden wordt.

Toch heeft Parkhurst wel wat over de inhoud, het curriculum gezegd. Dan gaat het niet zo zeer over het *wat*, maar over de manier waarop die inhoud gepresenteerd moet worden. De splitsing in vakken en vakdomeinen, zoals het klassikale onderwijs dat in haar tijd kent, verwerpt ze. Onderwijsinhouden moeten op een geïntegreerde manier aangeboden worden. Om dit standpunt te verduidelijken citeert ze in *Education on the Dalton Plan* een passage uit een boek van Emily Wilson over ‘synthetic education’:

“Only in the synthetic way ... can we make knowledge a living and fruitful organism rather than a dead and barren file.”<sup>56</sup>

Onderwijs dat uitgaat van vakkenintegratie en dat betekenisvol wordt voor de leerlingen

“will provide that large and comprehensive outlook which will make these virtues (service and co-operation) a habit of thought and a practice of life.”<sup>57</sup>

Parkhurst vindt dat zo’n totaalvisie constant in de gedachten van de leerkracht aanwezig moet zijn. Hij moet als het ware voortdurend op de uitkijk staan om de kansen die zich voordoen op het leggen van verbanden te gebruiken.

Aan het leren leggen van verbanden om zo tot verrassende inzichten en ontdekkingen te komen – o, zit dat zo! – kent Parkhurst een bijna mythisch belang toe.

In de ‘assignments’ die zij opneemt in haar boek zijn voorbeelden te vinden van zulke vormen van vakkenintegratie. Zo moeten leerlingen bij de volgende opdracht lezen, een kaart tekenen en een verhaal schrijven:

“We shall continue this week the story of Christopher Columbus and the first voyage to America: ‘Three famous Voyages’, pp. 8-24. (1) Draw a map to show the course Columbus took on his voyage to America. (2). Write a short story of the voyage of Columbus to America. The reading will count for two units of work, and the questions for three units.”

---

<sup>55</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 135.

<sup>56</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 25. Dit citaat komt uit het boek *An Experiment in Synthetic Education* van Emily Wilson.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 26.

Bij het laten werken aan taken integreert Parkhurst op haar school in New York zoveel mogelijk ook de expressievakken. Zo passen de leerlingen verschillende teken- en schildervaardigheden toe die ze hebben geleerd bij bijvoorbeeld het maken van decors. Over de integratie van het kunstonderwijs in het curriculum zegt ze nog iets bijzonders:

“Art belongs to the school, not just to the art instructor. If it is merely work done in the studio, to be seen at the time of the annual exhibit, it is dead. It should be felt in every department.”<sup>58</sup>

Naast vakkenintegratie hecht Parkhurst eenzelfde belang aan het tegengaan van het eenzijdig focussen op ouderwets stampwerk:

“Pure memory work is difficult and a burden to the mind.”<sup>59</sup>

Parkhurst wijst ook op de educatieve waarde van activiteiten als sport, toneel en amusement. Zij moeten zoveel mogelijk worden geïntegreerd in het reguliere curriculum. Want ook in het leven van volwassenen zijn kunst en recreatie een geïntegreerd deel van de sociale omgang tussen mensen. Waarom zou dit ook niet zo op school zijn? Ze moeten zo worden georganiseerd dat de leerlingen smaak ontwikkelen en de activiteiten leren waarderen.<sup>60</sup>

Geleidelijk verandert de visie van Parkhurst op het curriculum wel. In 1928 houdt ze een lezing tijdens de National Conference on Education. In het artikel over haar inleiding schrijft ze:<sup>61</sup>

“If you say: ‘Do you consider curriculum important?’ I answer most emphatically: ‘Certainly’. If you say: ‘Are you interested in curriculum?’ I reply: ‘Yes, ... (but) there are curricula and curricula!’... You say: ‘subject matter.’ I pay little attention... But programs are my hobby, because programs are the vehicles for curriculum; they give or fail to give right conditions for learning. Bad programs can ruin good curriculum, causing fatigue, over-stimulation, or even pure boredom, or they can be so flexible ... My hobby is a vehicle which transports curriculum with a minimum of effort, waste, and nervous strain, and with a great deal of satisfaction and joy to pupils. This vehicle could quite properly have been called a ‘Program of Study’, but in 1911 I named it ‘The Laboratory Plan’ and in 1918 renamed it ‘The Dalton Laboratory Plan’.”

In 1937 schrijft Parkhurst in *The Report of the Dalton School to the Commission on the Relation of School and College* over de rol van het curriculum:

---

<sup>58</sup> Helen Parkhurst (1921), p. 347.

<sup>59</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 25.

<sup>60</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 44.

<sup>61</sup> Helen Parkhurst (1928).

“The curriculum should not be presented as subjects in ‘water-tight compartments’ but, rather ‘integrated, cutting across subject lines... which might help the student orient herself towards large problems of the present world.”<sup>62</sup>

Hoewel Parkhurst in *Education on the Dalton Plan* weinig over de inhoud van het curriculum zegt, buigt ze zich later met haar team toch uitgebreid over het curriculum van de school. Aanleiding daarvoor is de deelname aan The Eight Years Study. Dit onderzoek vereist een nieuwe opzet van het curriculum voor de ‘high school’-afdeling van de Dalton School. Parkhurst schrijft in 1937 dat het curriculum dusdanig georganiseerd wordt dat studenten

“would form a unified point of view on some of the problems of modern life, and the technique of selecting large problems for students to work on was adopted for them to better comprehend their environment.”

Voor het vierjarig programma voor de Dalton High School worden voor ‘grade 9’ tot en met ‘grade 12’ vier centrale, vakkengeïntegreerde thema’s gekozen:

“(1) Life in New York City, considered as a metropolitan community, (2) the political, economic, and cultural trends that have given character and differentiation to life in the United States today, (3) the impact of European culture on our life today, (4) outstanding, international problems and America’s relation to them.”<sup>63</sup>

## Assignments

In het Amerika van de negentiende en twintigste eeuw zijn er velen die wijzen op de ondoelmatigheid van het onderwijs. De traditionele schoolvakken worden als achterhaald en onbruikbaar gezien. Sommigen zoeken verbetering in het veranderen van de lesstof en willen meer uitgaan van de leefwereld van de leerlingen en aansluiten bij de belangstelling. Anderen, zoals prof. Kilpatrick, willen met projecten aansluiten bij de kinderlijke ontwikkeling, of wijzen op de noodzaak om meer praktische vaardigheden aan te leren en aandacht te schenken aan beroepsvaardigheden.

Parkhurst stelt echter dat de onderwijshoud niet het probleem is. Ze legt geen dogma op wat de inhoud van het onderwijs moet zijn. Het curriculum ziet ze als een techniek, een middel tot een doel. Het gaat haar meer om de wijze waarop leerlingen aan de onderwijshoud werken. Misschien is wel de meest unieke bijdrage van Parkhurst aan onderwijsvernieuwing het inzicht dat leerlingen graag het schoolwerk zien als *hun* job, *hun* werk, dat ze in vrijheid zelf mogen uitvoeren en waar ze ook zelf de verantwoordelijkheid voor dragen.

Zoals in het montessorionderwijs het de bedoeling is dat het materiaal leerlingen uitnodigt en uitdaagt om aan het werk te gaan, zo moet dat in het daltononderwijs het ‘assignment’, de taak zijn. Als leerlingen eigenaar worden van hun schoolwerk en ze dat vervolgens naar eigen inzicht mogen uitvoeren is dat volgens Parkhurst op zich al intrinsiek motiverend. Parkhurst toont aan dat leerlingen dan geconcentreerd aan het werk gaan, niet voor het complimentje of

<sup>62</sup> Citaat Helen Parkhurst (1937). In: Susan F. Semel (2002), p. 85.

<sup>63</sup> Ibid., p. 85.

de beoordeling van de leerkracht werken, maar voor het feit dat ze de verantwoordelijkheid krijgen voor het schoolwerk, *hun* werk, dat ze zo goed mogelijk willen uitvoeren.

Parkhurst experimenteert in eerste instantie zelfs met het aangaan van contracten met de leerlingen voor het uit te voeren schoolwerk, die ze door de leerlingen laat ondertekenen. Steinhaus wijst erop dat hiertegen met name in Engeland verzet rijst. Prof. Nunn, auteur van het voorwoord in de Engelse uitgave van *Education on the Dalton Plan* vindt het te bedrijfsmatig. Voor hem past het ondertekenen van contracten door leerlingen meer in de Amerikaanse dan in de Engelse cultuur.<sup>64</sup>

Parkhurst neemt met haar idee van het bieden van ‘assignments’ een uniek standpunt in binnen de onderwijsvernieuwing. Ze verdeelt het schoolwerk voor de verschillende vakken voor een jaar (‘job contract’) over verschillende ‘assignments’. Die maandtaken verdeelt ze in perioden van een week (‘periods’) en deze verder in dagtaken (‘units’). Voor elk schoolvak zijn er taken, maar geprobeerd wordt deze zoveel mogelijk te integreren en ze samen een centraal thema mee te geven.

Het woord ‘assignment’ is in Nederland vertaald als ‘taak’. Toch betekent ‘assignment’ ook toewijzing, overdracht, aanwijzing en opgave. Al deze betekenissen vinden we terug bij een juist gebruik en een goede samenstelling van de taak, waarbij opdrachten toegewezen worden aan leerlingen, leerstof overgedragen wordt en aanwijzingen gegeven worden voor het maken van de opgaven.

Parkhurst gebruikt overigens rond 1940 op de Dalton School meer de term ‘study guide’ dan ‘assignment’.<sup>65</sup>

Aan het begin van het jaar krijgen de leerlingen een overzicht van het werk voor elk vak voor het hele jaar. Vervolgens krijgt elke leerling de vrijheid om het naar eigen inzicht te plannen.

“They were required to discuss their plans of action... Students would have participated ... in planning their studies with both faculty and peers, interacting with the community in a spirit of cooperation.”<sup>66</sup>

Het arrangeren van het schoolwerk in de vorm van taken, maakt dat het leren volgens Parkhurst natuurlijk verloopt.

“Children like to learn. ...It is not so much *what* as *how* they are taught which is at fault in our system!”

Parkhurst stelt dat leren net zo natuurlijk is als ademen als het maar niet is: stilzitten, luisteren en kijken naar de leerkracht, uit je hoofd leren en op je beurt wachten voor een overhoring. Ze geeft aan dat leerlingen het interessant vinden om een taak te krijgen die naar eigen inzicht, naar eigen eer en geweten, zonder afhankelijk te zijn van anderen aangepakt mag worden. Dan is het leren al snel ‘as exciting as playing’.

---

<sup>64</sup> Marie Steinhaus (1925), p. 14.

<sup>65</sup> Dalton School (1940), p. 22.

<sup>66</sup> Susan F. Semel (2002), p. 79.

De taak is bij Parkhurst een individuele taak. De oorspronkelijke taken kennen bij haar geen ‘common activities’, zoals dat in de onderwijsideeën van bijvoorbeeld Dewey wel het geval is. Dat heeft Parkhurst wel kritiek opgeleverd. Er is daarom op verschillende daltonscholen geëxperimenteerd met groepstaken. In communistisch Rusland is dat zelfs de grootste aanpassing geweest die aangebracht is in het Dalton Plan. Parkhursts oorspronkelijke ideeën zouden voor de communisten te individualistisch zijn geweest.

Parkhurst ontwikkelt een vaste opbouw voor de taken.<sup>67</sup> Elke taak wordt voorafgegaan door een ‘preface’, waarin de taak wordt geïntroduceerd. Vervolgens wordt de taak toegelicht en wordt een ‘interest pocket’ gegeven, waarmee de belangstelling voor het taakwerk gewekt wordt. Daarna worden de taken aan de hand van de volgende negen punten uitgeschreven: (1) Onderwerp (‘topics’). Het onderwerp geeft een globaal idee waarover de taak gaat. (2) Opgaven (‘problems’). De opgaven die uitgevoerd moeten worden zijn divers. Het kan bijvoorbeeld gaan om het tekenen van kaarten, schatten van afmetingen, uitstippelen van routes en het bestuderen van platen. Of om voorbeelden of stellingen die uitgewerkt moeten worden, opdrachten voor het vertalen van teksten, het tekenen van een sjabloon, het maken van een hout- of linoleumsnede of het doen van natuurkundige proefjes. (3) Schriftelijk werk (‘written work’). In elke taak moeten leerlingen schriftelijk werk maken. De datum waarop het werk ingeleverd moet worden, staat erbij. (4) Geheugenwerk (‘memory work’). Het gaat hier om zaken die uit het hoofd geleerd moet worden, zoals poëzie, regels, tafels, werkwoorden, liedjes en versjes, stellingen. (5) Conferenties of mondelinge lessen (‘conferences or oral lessons’). Hier worden de data vermeld waarop elk onderwerp besproken wordt tijdens de ‘class meetings’, zodat leerlingen zich onder eigen verantwoordelijkheid kunnen voorbereiden op de bespreking. (6) Naslagwerken (‘references’). Hier worden de titels en pagina’s van naslagwerken of artikelen uit tijdschriften vermeld, die gebruikt moeten worden. Ook worden er aanwijzingen gegeven voor het vinden van dit materiaal. (7) Equivalent (‘equivalents’). Onder dit kopje wordt aangegeven hoeveel tijd er voor een onderdeel van de taak staat. Dat kan een dag, soms ook twee dagen zijn. (8) Mededelingenbord (‘bulletin study’). Hier leest de leerling bijvoorbeeld of er in het vaklokaal kaarten of afbeeldingen aanwezig zijn die bestudeerd moeten worden. (9) Samenhang (‘departmental cuts’). Opdrachten voor een bepaald vak kunnen ook gelden voor een andere, verwante opdracht. Zo kan een goed verslag voor natuurkunde ook gelden voor een zakelijk opstel bij Engels, mits die opdracht voldoende gemaakt is.

Parkhurst geeft aan dat de opgaven, het schriftelijke werk en het geheugenwerk verweven zijn. Zo kan de opgave soms geheugenwerk zijn en in het andere geval kan het geheugenwerk ondersteunend zijn bij een opgave. Ze benadrukt dat de taak voor leerlingen als één en hetzelfde probleem ervaren moet worden.

Parkhurst is niet tegen het gebruik van methoden, maar geeft de voorkeur aan een gevarieerd aanbod van interessante boeken, zoals je die in een ‘gecultiveerd huis’ zou kunnen vinden:

---

<sup>67</sup> Bij de uitleg van Parkhursts indeling van taken is gebruik gemaakt van een (concept)tekst over het werken met taken van Luuck Sanders, die gepubliceerd is op [www.daltonplan.nl](http://www.daltonplan.nl).

“Remember that no book can be too well written to interest a child. The dry terseness of the ordinary school manual, devoid of any literacy quality, is responsible for half the distaste of learning so characteristic of the average school boy or girl.”<sup>68</sup>

Het zelfstandig, intrinsiek gemotiveerd aan de taak werken, vraagt ook om interessante opdrachten, die toegespitst moeten worden op wat leerlingen nodig hebben en interessant vinden om te doen. In dit verband vertelt Evelyn Dewey over een experiment dat Parkhurst uitvoert in het voorjaar van 1921 op haar school in New York.<sup>69</sup> Parkhurst vraagt de leerlingen zelf een onderwerp te bedenken voor de volgende maandaak. Onder de onderwerpen die de leerlingen willen bestuderen worden thema's genoemd als wetten, bloemen, paarden, boten, astronomie, planten, bruggenbouw en dansen. Vervolgens werken de leerkrachten, onder leiding van Parkhurst, de taken uit, waarbij nauw aangesloten wordt bij wat de leerlingen hebben aangegeven, als ook bij de specifieke vaardigheden die binnen de vakken op het niveau van de leerlingen nodig zijn. Waar mogelijk, wordt geprobeerd leerlingen die verwante onderwerpen genoemd hebben dezelfde opdrachten te geven, zodat er samengewerkt kan worden.<sup>70</sup> De leerkrachten werken de taken uit en overleggen daarbij met elk kind afzonderlijk, om zo goed mogelijk met de persoonlijke wensen rekening te kunnen houden. Dewey beschrijft vervolgens hoe leerlingen met een gepassioneerde interesse en grote concentratie aan die taken gewerkt hebben. Er zijn bij deze werkwijze in de vaklokalen geen extra materialen nodig. De in de bibliotheek aanwezige boeken voldoen. Parkhurst zet het plan als een open experiment op. Het wordt vanwege het succes verlengd met een extra maand. Voor die tweede maand ontwikkelen de leerkrachten minder individuele taken en wordt er meer ingezet op het samenwerken. Het experiment voor deze twee maanden mag, volgens Dewey, niet een experiment met de projectmethode binnen het Dalton Plan genoemd worden. Daarvoor zijn de taken nog te veel ontwikkeld vanuit de afzonderlijke vakken. De insteek is om kinderen te laten lezen, schrijven en rekenen rond een thema dat ze zelf aan hebben gegeven.

Het feit dat het schoolwerk op deze manier rond een zelfgekozen thema is opgezet, leidt tot een hogere motivatie en tot meer inzet en verantwoordelijkheidsgevoel voor de taak. De leerkrachten ervaren ook een verbeterde samenwerking tussen de leerlingen. Bovendien raken leerlingen erdoor geïnteresseerd om andere onderwerpen op soortgelijke manieren uit te werken. De vorderingen in de vakken zijn naar tevredenheid. Binnen de beschikbare tijd hebben de leerlingen meer werk verzet. De werkwijze smaakt, aldus Dewey, ook voor de leerkrachten naar meer.<sup>71</sup> Bij de evaluatie van het experiment wordt verder gezegd dat de inrichting van de vaklokalen sterk uitgebreid moet worden als de thema's in echte projecten worden uitgewerkt. Dan zal er op school ook gebruik gemaakt moeten worden van toetsen om de vorderingen in de basisvakken bij te houden.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> Helen Parkhurst (1922), p. 40.

<sup>69</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 141.

<sup>70</sup> Ibid., p. 140.

<sup>71</sup> Ibid., p. 142.

<sup>72</sup> Ibid., p. 143.

## ‘Budgeting time’

Parkhurst benadrukt dat het de condities zijn, waaronder gewerkt wordt, die leerlingen ‘bevrijden’ en hen de mogelijkheid bieden de juiste mentale gewoonten te verwerven.

“The free study time enables the pupils to work under conditions such as prevail in the World outside of school. They have to plan their own time; work out their own problems; use reference books and apparatus independently; adjust to changing groups of fellow students. They are free to work at their own rate of speed but have to come up to certain minimum requirements.”

In haar eigen schooltijd is Parkhurst geconfronteerd met rigide roosters, waarbij instructiemomenten en overhoringen om de tien à vijftien minuten strak ingepland zijn voor steeds wisselende groepjes leerlingen. De rest van de leerlingen moet de tijd gebruiken om opdrachten te maken, leerstof uit het hoofd te leren en vooral te wachten tot ze zelf aan de beurt zijn. Parkhurst weet uit eigen ervaring dat wachten op je beurt tot verveling leidt en verveling tot ‘klieren’ en dat er om dat te voorkomen op scholen tal van restrictieve maatregelen genomen worden.

Over dat wachten op je beurt, concludeert ze:

“Freedom is taking one’s own time. To take someone else’s time is slavery.”

Ze vindt dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om aan het werk te zijn en om de tijd zelf in te delen. Ze schaft daarom het wachten op medeleerlingen en de leerkracht af. Parkhurst schrijft in 1929:

“I am very much interested in the laws of learning, and all those conditions in the school which not only make learning possible, but which make not learning impossible.”<sup>73</sup>

Voor haar is de belangrijkste conditie voor het leren van kinderen het gebruik van de tijd:

“Time, like an allowance of money, should be treated with respect and spent wisely.”<sup>74</sup>

Parkhurst schaft de schoolbel en voor een groot deel van de dag het rooster af. Op de ochtenden is het tussen 9 uur en 12 uur ‘lab time’, waarin de leerlingen onbelemmerd aan hun taak kunnen werken. Hierdoor schenkt Parkhurst leerlingen ruimte om hun eigen tijd in te delen. En omdat leerlingen in werktempo en in werkritme van elkaar verschillen, leidt het afschaffen van het rooster ertoe dat leerlingen niet op elkaar hoeven te wachten en veelal door kunnen werken tot het werk naar eigen inzicht afgerond is.

<sup>73</sup> Helen Parkhurst (1929). *Programs of Study. Teachers College Record XXX (jan. 1929)*, p. 365. Geciteerd in: Diana Lager (1983), p. 33.

<sup>74</sup> Dorothy R. Luke z.j., *Pursuit*, introduction, p. 3.

Het Dalton Plan maakt het ook mogelijk dat leerlingen bij het werk beter luisteren naar hun bioritme, al gebruikt Parkhurst dat woord niet zelf. Maar zij weet uit de literatuur van William James<sup>75</sup> en ook van haar lessen bij Montessori, dat leerlingen momenten van verdiepte aandacht en polarisatie van de aandacht afwisselen met momenten van ontspanning en dat dit ritme voor ieder kind verschillend is.

Parkhurst creëert door ‘budgeting time’ een optimale leersituatie, Met dit begrip bedoelt ze dat leerlingen zelf hun tijd indelen en aan het werk kunnen zijn en dat leerkrachten hen daarbij niet ophouden of van het werk houden.

Van der Ploeg wijst erop dat Parkhurst in 1925 ‘budgeting time’ als het derde principe van het Dalton Plan noemt.<sup>76</sup> Hij zegt erover dat het zelf plannen en zelf indelen van tijd inderdaad een Dalton Plan-eigen kenmerk is, maar dat het wel beschouwd een toespitsing van ‘freedom’ is.

Evelyn Dewey laat een leerling aan het woord over de voordelen van deze werkwijze:

“I like this school because each child has ample time to do his work. In other schools, when you go into arithmetic, you have to do arithmetic for half an hour and you have to do so much that you get mixed up. Here, if you begin to get tired and can’t make your mind work right on one thing, you can go into another room and forget all about the first thing, so you don’t get muddled up. Later, you can do the arithmetic. I like it too, because you can go on and do your work and not be held back by children who are slower.”<sup>77</sup>

Parkhurst laat de leerlingen de ochtend beginnen in hun ‘house’. Daar wordt het werk voor de dag gepland en kunnen mededelingen gedaan en vragen beantwoord worden. Vervolgens creëert ze voor een aantal uren in de ochtend voor de leerlingen tijd om aan de taak te werken. In de middagen volgt het Dalton Plan een traditioneler rooster. Dan zijn er gezamenlijke momenten voor bijvoorbeeld gymnastiek, recreatie en muziek. Een deel van de middag wordt ook besteed aan het vrij werk zoals tekenen en handvaardigheid en zijn er aan het eind van de dag momenten voor groepswork, ‘class meetings’ of ‘conferences’, waar er bijvoorbeeld aandacht is voor het voeren van discussies en het onderling presenteren van werk. Ook wordt op die momenten de dag kort geëvalueerd.<sup>78</sup>

Deze werkwijze groeit op de Dalton School gaandeweg en moet niet als ‘de’ enig juiste opzet gezien worden. Parkhurst wijst daar regelmatig op. In dit verband is het aardig om te vermelden dat er in de beginfase van het daltononderwijs anderssoortige planningen gehanteerd zijn. Marie Stein beschrijft in haar boek verschillende van die vroege experimenten in Engeland.<sup>79</sup>

## Vaklokalen

<sup>75</sup> In hoofdstuk 4 wordt hierop nader ingegaan.

<sup>76</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 128.

<sup>77</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 2.

<sup>78</sup> Ibid., p. 16.

<sup>79</sup> Marie Stein (1925), p. 22.

Voor Parkhurst heeft de leeromgeving, de inrichting van de lokalen en de materialen een doorslaggevende invloed op de motivatie van de leerlingen en de doelmatigheid van het leren. Ze hecht aan kleur en licht in de lokalen en de mogelijkheid tot flexibele opstellingen en voldoende bewegingsruimte voor de leerlingen.

Als Parkhurst in 1904 in Waterville als onderwijzeres aan de slag gaat, herschikt ze het meubilair in haar eenmanschooltje. De schoolbanken worden in vijf tafelgroepen bijeengeplaatst met voor elk schoolvak één tafelgroep. Dit werken met 'subject corners', themahoeken, wordt in 1910, als Parkhurst werkt in Tacoma, bij de experimenten aldaar uitgebouwd tot het werken met 'laboratories', vaklokalen. Elk vak krijgt daarbij een eigen lokaal, met een voor het leren van de specifieke inhoud van dat vak functionele inrichting. Parkhurst hecht veel waarde aan een rijke en betekenisvolle inrichting, zodat het lokaal ook een vakatmosfeer uitademt. Zo hangen er in het aardrijkskundelokaal kaarten en zijn er atlanten, globes en ander geografisch instrumentarium te vinden.

Evelyn Dewey wijst erop dat als materialen op deze wijze ingezet worden, ze effectiever gebruikt worden en dat een rijke inrichting van één vaklokaal nog altijd goedkoper is dan wanneer er in het klassikale systeem voor alle groepen ondersteunende materiaal gekocht moet worden.

In elk 'lab', vaklokaal, werkt een vakleerkracht, die zich specialiseert in het betreffende vak. In Tacoma heeft Parkhurst voor de leerlingen van 8 tot en met 13 jaar, verdeeld over vijf 'grades' de beschikking over vijf 'labs'. Er is een zesde lokaal voor Parkhurst zelf, waar ze haar bureau heeft staan en taken kan ontwikkelen, maar waar ze ook instructies geeft aan groepen en individuele leerlingen.

Bij het werken aan de taken maken leerlingen gebruik van de betreffende vaklokalen. Willen ze rekenen dan gaan ze naar het rekenlokaal. Voor de taakopdrachten aardrijkskunde gaan ze naar het aardrijkskundelokaal. De leerlingen mogen in vrijheid van vaklokaal en dus van taak wisselen en zich vrij door de school bewegen.

Leerlingen komen bij het werken in de vaklokalen in aanraking met leerlingen van verschillende leeftijden, waardoor vormen van samenwerking ontstaan tussen leerlingen van verschillende leeftijden en van verschillend niveau.

Omdat de leerlingen die in een vaklokaal werken van niveau verschillen, zijn daar met tafelgroepen hoeken gemaakt voor de verschillende leeftijden, zodat de leerlingen die aan dezelfde opdrachten werken bij elkaar zitten. Buiten 'study time' of 'lab time' zijn de vaklokalen in gebruik voor 'class meetings' en activiteiten binnen de 'houses'.

De klassengrenzendoorbreekende werkwijze met vaklokalen heeft in de beginfase bij de invoering van het Dalton Plan op scholen ook een aantal nadelen. Jonge leerlingen kunnen zich in grote scholen verloren voelen als ze van vaklokalen moeten wisselen en zijn oude schoolgebouwen er niet altijd even geschikt voor. Bovendien vraagt het werken in vaklokalen extra aandacht van de leerkrachten om bij het samenstellen van de taken tot vakkenintegratie te komen. Het duurt ook vaak een tijd voordat leerkrachten de vereiste expertise opgebouwd hebben en moeten vakdocenten de vorderingen van vele tientallen, zo niet honderden leerlingen bijhouden. Hiervoor ontwikkelt Parkhurst op de experimentele scholen in Pittsfield en in Dalton een systeem met 'graphs', tabellen. In de volgende paragraaf zal hierop nader ingegaan worden.

De bezwaren tegen het werken met vaklokalen leiden ertoe dat een aantal experimentele daltonscholen in Engeland wel daltoniseert, maar dat binnen de groepen doet. Daarbij wordt eigenlijk teruggesproken op het model met subject corners, themahoeken, waarmee Parkhurst zelf al in 1904 experimenteert. Voor deze vorm van daltononderwijs komt het woord Sub Dalton Plan in zwang.<sup>80</sup> Curieus is het dat de praktijk van de meeste daltonscholen in Nederland dus ook sub-dalton zouden moeten worden genoemd. Het werken met ‘labs’ is in Nederlandse daltonscholen nauwelijks van de grond gekomen.

Parkhurst gaat de werkwijze van sub-dalton zelf ook gebruiken in de hoogste groepen van Little Dalton, waar de leerlingen met deze werkwijze voorbereid worden op de werkwijze in Big Dalton, waar wel volgens het principe met vaklokalen gewerkt wordt. Met Big Dalton wordt in dit verband de ‘high school’-afdeling bedoeld.

### ‘Graphs’ en ‘bulletin board’

Parkhurst ontwikkelt in 1919 in Pittsfield een systeem binnen haar Laboratory Plan om op een grafische manier de vorderingen van leerlingen bij te houden. Zij doet dat met gebruikmaking van ‘graphs’, tabelachtige overzichten. Er worden er vier onderscheiden.<sup>81</sup>

De ‘instructor’s laboratory graph’ is een tabel voor de vakdocent in het vaklokaal. Voor elke ‘grade’ is er een andere kleur tabel met de namen van alle leerlingen uit die ‘grade’. Achter elke naam staan twintig vakjes, verdeeld over vier weken. Met behulp van een lijn door de vakjes wordt aangegeven hoever de leerlingen gevorderd zijn met hun werk voor het betreffende vak.

INSTRUCTOR'S LABORATORY GRAPH																				
NAME	WEEK 1					WEEK 2					WEEK 3					WEEK 4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Jones, A.																				
Smith, B.																				
Johnson, C.																				
Williams, D.																				
Miller, E.																				
Moore, F.																				
White, G.																				
Black, H.																				
Green, I.																				
Brown, J.																				
Wilson, K.																				
Young, L.																				
King, M.																				
Wright, N.																				
Scott, O.																				
Lee, P.																				
Walker, Q.																				
Harris, R.																				
Clark, S.																				
Evans, T.																				
Roberts, U.																				
Turner, V.																				
Phillips, W.																				
Campbell, X.																				
Stewart, Y.																				
Greenwood, Z.																				
Cooper, AA.																				
Rice, AB.																				
Evans, AC.																				
Walker, AD.																				
Harris, AE.																				
Clark, AF.																				
Evans, AG.																				
Walker, AH.																				
Harris, AI.																				
Clark, AJ.																				
Evans, AK.																				
Walker, AL.																				
Harris, AM.																				
Clark, AN.																				
Evans, AO.																				
Walker, AP.																				
Harris, AQ.																				
Clark, AR.																				
Evans, AS.																				
Walker, AT.																				
Harris, AU.																				
Clark, AV.																				
Evans, AW.																				
Walker, AX.																				
Harris, AY.																				
Clark, AZ.																				
Evans, BA.																				
Walker, BB.																				
Harris, BC.																				
Clark, BD.																				
Evans, BE.																				
Walker, BF.																				
Harris, BG.																				
Clark, BH.																				
Evans, BI.																				
Walker, BJ.																				
Harris, BK.																				
Clark, BL.																				
Evans, BM.																				
Walker, BN.																				
Harris, BO.																				
Clark, BP.																				
Evans, BQ.																				
Walker, BR.																				
Harris, BS.																				
Clark, BT.																				
Evans, BU.																				
Walker, BV.																				
Harris, BW.																				
Clark, BX.																				
Evans, BY.																				
Walker, BZ.																				
Harris, CA.																				
Clark, CB.																				
Evans, CC.																				
Walker, CD.																				
Harris, CE.																				
Clark, CF.																				
Evans, CG.																				
Walker, CH.																				
Harris, CI.																				
Clark, CJ.																				
Evans, CK.																				
Walker, CL.																				
Harris, CM.																				
Clark, CN.																				
Evans, CO.																				
Walker, CP.																				
Harris, CQ.																				
Clark, CR.																				
Evans, CS.																				
Walker, CT.																				
Harris, CU.																				
Clark, CV.																				
Evans, CW.																				
Walker, CX.																				
Harris, CY.																				
Clark, CZ.																				
Evans, DA.																				
Walker, DB.																				
Harris, DC.																				
Clark, DD.																				
Evans, DE.																				
Walker, DF.																				
Harris, DG.																				
Clark, DH.																				
Evans, DI.																				
Walker, DJ.																				
Harris, DK																				

De werkwijze van het plannen van het werk en het registreren van het gemaakte werk is de leerlingen over het algemeen al snel duidelijk. Soms leidt dat tot opmerkelijke inzichten. Luke laat een leerling aan het woord die kijkend naar zijn vorderingen zegt:

“I am ahead of the class and behind myself!”<sup>83</sup>

Omdat de leerlingen geen vaste plaats hebben, maken de eerste daltonscholen al gebruik van lockers, waarin de leerlingen persoonlijke bezittingen kunnen opbergen.<sup>84</sup>

## De leerkrachten

Parkhurst zegt op een aantal plaatsen in haar werk interessante dingen over de rol van de leerkracht in het Dalton Plan.

Leerkrachten moeten leerlingen verantwoordelijkheid geven voor het werk en de vrijheid om dat in grote lijnen naar eigen inzichten uit te voeren. Essentieel daarbij is dat de leerkracht zich er niet al te veel mee bemoeit.

“Stay out of the way!”

is Parkhursts advies aan leerkrachten. Sta zelf niet in de weg en ruim belemmeringen op, zodat er doorgewerkt kan worden.

Wat moet worden onderwezen en hoe dat moet gebeuren is volgens haar niet het belangrijkste probleem bij onderwijsverbetering. Leerkrachten moeten originele ideeën hebben om aan persoonlijke onderwijsbehoeften van kinderen te kunnen voldoen.

“Let us free them from the yoke of method and system, and make it possible for them to use their own good judgment. This freeing process is the essential contribution of the plan.”<sup>85</sup>

In de geschiedenis van het daltononderwijs is regelmatig door critici gewezen op het feit dat het werken aan ‘assignments’ het gevaar in zich draagt dat die ‘assignments’ voor een deel de rol van de leerkracht overnemen. Voor critici kunnen deze ‘papierleraren’ nooit tippen aan de leraar van vlees en bloed. Parkhurst heeft natuurlijk nooit de leraar willen vervangen, wel aandacht gevraagd voor een minder prominente, meer begeleidende rol. Parkhurst is niet tegen een leraar die instructie geeft, maar het lijkt er, volgens haar, op dat leraren vinden dat ze vooral zelf druk in de weer moeten zijn. Voor haar is het de *leerling* die moet leren en die actief moet zijn. En het is aan de leraar om hem daarbij te ondersteunen en te begeleiden.

Binnen het Dalton Plan zoals Parkhurst dat in haar eigen experimenten uitvoert, wordt gebruik gemaakt van vakleerkrachten. Leerkrachten worden onder Parkhursts Dalton Plan als specialist gezien,

<sup>83</sup> Dorothy R. Luke z.j. *Oasis*, deel 3, hoofdstuk 2, p. 6.

<sup>84</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 13.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 6.

“for they knew their subject matter intimately.”

Toch schampert Semel hierover:

“Training and credentials, however, were not important. In fact, one of her most eminent and talented teachers, Elizabeth Seeger, ... only completed high school.”<sup>86</sup>

De vakleerkrachten zorgen voor een rustige, geordende plaats waar het kind zich kan concentreren en de noodzakelijke oefening in zelfdiscipline krijgt.<sup>87</sup> Kinderen met weinig ervaring om op deze manier te werken, worden in de vaklokalen extra begeleid.

Een belangrijke taak van de leerkracht is het observeren en controleren van de vorderingen van de leerlingen. Voor Parkhurst is een dagelijkse controle van de hoeveelheid werk die een leerling gemaakt heeft, gewenst.<sup>88</sup>

Bij het beoordelen van het werk moeten leerkrachten opdrachten in de taak als een geheel beoordelen. Hij kan het niet verdelen in dagelijkse porties en elk deel afzonderlijk beoordelen. Tot de taak in zijn geheel voltooid is, moet de leerkracht de leerling ook zoveel mogelijk bijstaan en adviseren, totdat de leerlingen het onderwerp beheersen en vooruitgang hebben geboekt, elk naar eigen vermogen. Pas als dat bereikt is, kan de uitvoering van de taak als geheel individueel beoordeeld worden.

## **Helen Parkhurst als onderwijsvernieuwer**

In dit hoofdstuk is het Dalton Plan geschetst zoals dat op Parkhursts school in New York uitgekristalliseerd is. In deze afsluitende paragraaf wordt Parkhurst geplaatst in de geschiedenis van de onderwijsvernieuwing.

Het Dalton Plan is voor Parkhurst per definitie flexibel en niet voorschrijvend. En daarmee verschilt het van veel andere traditionele vernieuwingsbewegingen. Het is, in haar eigen woorden, geen curriculum en ook geen methode en geen systeem. Parkhurst schetst ook geen uitgewerkte onderwijsfilosofie op basis waarvan zij een pedagogische en onderwijskundige ideeënwereld bouwt. In de flexibiliteit en de modificeerbaarheid van het Plan naar de omstandigheden van een school en het oordeel van een lerarenstaf ligt de verleidelijkheid en de kracht van het Plan, maar misschien ook haar zwakte omdat de uitgangspunten minder expliciet te omschrijven vallen dan bij andere vernieuwingsrichtingen in het onderwijs.

Van der Ploeg plaatst Parkhurst in het krachtenveld van verschillende onderwijskundigen door wie zij naar eigen zeggen beïnvloed is. Ook Semel legt verbanden tussen Parkhurst en verschillende tijdgenoten.

Van der Ploeg bespreekt uitgebreid de relaties van Parkhursts ideeën met die van Emerson, Conclin, Swift, Dewey, Montessori, Taylor en Bobbitt en komt daarbij tot de conclusie dat

---

<sup>86</sup> Susan F. Semel (2002), p. 80.

<sup>87</sup> Evelyn Dewey (1922), p. 137.

<sup>88</sup> Ibid., p. 22.

Parkhurst nogal selectief bij hen winkelt. Hij toont aan dat Parkhurst in citaten soms haar bronnen verkeerd begrijpt of verkeerd gebruikt.<sup>89</sup>

Aan het eind van haar leven zegt Parkhurst zelf dat ze toch vooral beïnvloed is door Montessori. De problemen en de animositeit, die ontstaan aan het eind van de samenwerking tussen beide vrouwen, zijn dan blijkbaar vergeven en vergeten.

Als Lawrence A. Cremin in zijn boek *The Transformation of the School* een relatie legt tussen Parkhursts Dalton Plan en de ideeën van Frederic Burk en Carleton Washburne klimt Parkhurst in de pen om deze suggestie te ontcrachten. Ze vindt zich toch vooral een Montessori-discipel. Hoewel Washburne en Parkhurst in de oudere Frederic Burk een mentor hadden, ontkent Parkhurst ten stelligste dat er een relatie is tussen haar gedachtegoed en dat van Washburne. In de brief aan Cremin protesteert ze tegen de Burk-Washburne-connectie. Semel schrijft daarover:

“Parkhurst empathically stated that Maria Montessori was her teacher, in every respect.”<sup>90</sup>

Toch is het leggen van een relatie met Burk en Washburne niet zo gek. Ook Semel deelt in 2002 Parkhursts Dalton Plan in de school van Frederic Burk en zijn leerling Carleton Washburne in:

“Although no direct documentation exists, it is probable that Helen Parkhurst came under the influence of Frederik Burk and Carleton Washburne, the latter having developed the ‘individual system’, which allowed students to progress through their studies at their own pace.”<sup>91</sup>

Semel wijst op de grote overeenkomst van Washburnes ‘individual system’, het Winnetka-plan, waarmee hij in Winnetka Illinois heeft geëxperimenteerd.

Dat Parkhurst als reactie op het leggen van de Burk-Washburne-connectie Montessori in alles haar leraar noemt, is opmerkelijk. Van der Ploeg toont duidelijk aan dat Parkhursts Laboratory Plan al in ruwe vorm klaar was toen Parkhurst zich in Italië ging verdiepen in het montessorionderwijs.

In de brief aan Cremin benadrukt Parkhurst het belang van het werken met vaklokalen in haar Dalton Laboratory Plan en claimt ze, volgens Semel, dat het werken met ‘labs’ haar eigen unieke creatie is.<sup>92</sup> Maar in *Education on the Dalton Plan* wijst ze erop dat ze het idee van ‘educational laboratories’ heeft opgedaan tijdens het lezen van het boek *Mind in the Making* van Edgar Swift. Nog voordat Parkhurst tijdens haar opleiding in River Falls met dit boek kennismaakt, experimenteert ze al met ‘subject corners’ in haar eenmansschooltje in Waterville.

---

<sup>89</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 111.

<sup>90</sup> Susan F. Semel (2002), p. 83.

<sup>91</sup> Ibid., p. 77.

<sup>92</sup> Ibid., p. 77.

Semel en Sadovnik spreken in 1999 over het Dalton Plan als zijnde een innovatieve synthese van de ideeën van John Dewey en Carleton W. Washburne.<sup>93</sup> De link met John Dewey is begrijpelijk. Ook Van der Ploeg wijst daarop. Dewey bezoekt de school van Parkhurst regelmatig<sup>94</sup> en hij vraagt Parkhurst vanwege een ziekte hem te vervangen voor het houden van de openingsrede op de conferentie van de New Education Fellowship (NEF) in Zuid-Afrika. Bovendien schrijft Deweys dochter in 1922, nog eerder dan Parkhurst zelf, een boek over het daltononderwijs.

Parkhurst is een kind van haar tijd. Haar jeugd valt samen met het begin van een periode die de Progressive Era genoemd wordt. Onder met name de nieuwe, vaak universitair geschoolde middenklasse, bestaande uit beoefenaars van vrije beroepen zoals artsen, advocaten, architecten en technici ontstaat een hervormingsbeweging die de naam Progressive Movement meekrijgt. De ‘progressives’ hebben fundamentele kritiek op wat van Amerika rond de eeuwwisseling geworden is, een industriële, stedelijke samenleving die toe is aan een politiek en cultureel reveil. De samenleving, de politieke en industriële structuren moeten gedemocratiseerd worden en de inwoners opgevoed, waarbij de ‘progressives’ het normen- en waardenpatroon van de burgerij voor ogen staat. Men streeft naar tariefherzieningen, hervormingen in het bankwezen en de kredietverlening, inperking van de immigratie, verbod op alcohol en het breken van de absolute macht van de ‘bosses’ en hun ‘machines’.<sup>95</sup> Opmerkelijk is dat het naast journalisten vooral vrouwen zijn die een bijdrage leveren aan de Progressive Movement.

De ‘progressives’ hebben, in al hun diversiteit die de beweging kenschetst, ook kritiek op het onderwijs. Dat vertoont in de negentiende eeuw alle kenmerken van een in opbouw zijnd systeem. Door de enorme toestroom van mensen en de groei van de eigen bevolking loopt de opbouw van de voorzieningen de hele eeuw achter de feiten aan. Er is een tekort aan scholen, een tekort aan goede lerarenopleidingen en dus ook een tekort aan geschoold personeel. En terwijl verder naar het westen telkens weer nieuwe nederzettingen ontstaan, waar steeds weer een nieuwe behoefte aan onderwijs ontstaat, industrialiseren met name de staten in het noordoosten in een rap tempo. En ook die ontwikkeling vergt veel van het onderwijs. Er worden vakopleidingen gecreëerd en tal van voortgezette opleidingen op middelbaar en hoger niveau om in de behoeften van de industrie te voorzien.

Door de toevloed van leerlingen, het tekort aan leraren en het gebrek aan middelen en materialen is een vorm van klassikaal onderwijs dan de meest praktische organisatievorm. Maar onder de aanhangers van de Progressive Movement ontstaat steeds meer verzet tegen het restrictieve stilzit- en luisteronderwijs dat dit klassikale onderwijs kenmerkt.

Parkhurst is niet de eerste en niet de enige die ageert tegen het onderwijssysteem rond de eeuwwisseling. Er zijn haar vele, grote onderwijsvernieuwers voorgegaan, op wiens ideeën zij voortborduurde.

---

<sup>93</sup> Susan F. Semel en Alan R. Sadovnik (1999), p. 173.

<sup>94</sup> Susan F. Semel (2002), p. 79.

<sup>95</sup> Maarten van Rossum (2001), p. 29.

Progressive Education is een containerbegrip. Het is een pluriform fenomeen, dat onder meer betrekking heeft op het opzetten van goed technisch beroepsonderwijs, agrarisch onderwijs, sociale vorming, alsook op het invoeren van nieuwe instructietechnieken. Basisgedachten zijn dat kinderen het beste leren als ze gemotiveerd raken door het opdoen van concrete, betekenisvolle en actuele ervaringen en dat kinderen zelf actief dienen te zijn bij hun leren. Ook wordt, binnen de Progressive Movement, het herkennen van en het omgaan met individuele verschillen tussen kinderen cruciaal gevonden.

De aanhangers van 'progressive education' verzetten zich tegen de geformaliseerde en autoritaire procedures van het klassikale onderwijs en staan een reorganisatie van de praktijk in de klas en het curriculum voor, alsook een nieuwe, andere omgang met leerlingen.

Onder de progressieven zijn er grote meningsverschillen, maar samen voeren ze oppositie tegen het traditionele academische curriculum, al verschillen de motieven om voor hervormingen te pleiten. Bij de bezinning op hervormingen van de inhoud van het onderwijs bestaan aan het begin van de twintigste eeuw verschillende rivaliserende visies.

Vertegenwoordigers van verschillende stromingen discussiëren over wat waardevolle kennis is, wat de centrale functie van het onderwijs is en op welke pedagogische en didactische wijze het onderwijs vorm en inhoud moet krijgen.

David F. Labaree onderscheidt twee stromingen binnen de vernieuwingsbeweging. Hij stelt de 'pedagogical progressives' en de 'administrative progressives' tegenover elkaar.<sup>96</sup>

Belangrijke vertegenwoordigers van de groep die pedagogische vernieuwingen wensen door te voeren zijn Dewey, Parker, Hall en Kilpatrick. Zij huldigen standpunten die hun wortels in de romantiek hebben. Het kind is, voor hen, van nature goed en uniek en daarom moet er naar gestreefd worden om het onderwijs kindgericht in te richten, door aan te sluiten bij de mogelijkheden, interesses en ervaringen. Veel aanhangers van deze richting proberen in hun voorstellen de aan te leren kennis en vaardigheden op een interdisciplinaire en geïntegreerde manier aan te bieden in thema's en projecten. Ook dient het onderwijs aan te sluiten bij de actuele leerbehoeften van kinderen.

De 'administrators' zijn gericht op hervorming van bestuur en structuur van het onderwijs. Zij benadrukken de taak van de school om leerlingen beter voor te bereiden op wat toekomstig werk en de samenleving nodig heeft. De voorvechters binnen deze richting van het vernieuwingsdenken maken zich sterk voor curricula die gebaseerd zijn op diversiteit van leerwegen. Zij wensen met het creëren van diverse onderwijstypen en leerwegen op een optimale wijze aan te sluiten bij de sociale en intellectuele mogelijkheden van individuele leerlingen. Een belangrijke vertegenwoordiger van deze richting is Thorndike. Hij vindt dat een school die gericht is op het aanbrengen van algemene academische kennis geen betekenis heeft. Het curriculum dient zich naar zijn mening te richten op specifieke kennis en vaardigheden die een leerling nodig heeft in zijn toekomstig beroep.

Kliebard<sup>97</sup> heeft de geschiedenis van het Amerikaanse onderwijs voor wat betreft de strijd onder de voorstanders van onderwijsinnovatie onderzocht. Hij spreekt over een 'struggle for

---

<sup>96</sup> Kliebard (2004), p. 276.

<sup>97</sup> Ibid.

the American curriculum'. Voor hem is duidelijk dat als het gaat om de verandering van de onderwijspraktijk in Amerika de 'pedagogicals' de strijd verloren hebben. Hun gedachtegoed verankert weliswaar in een groot aantal progressieve scholen, zoals de Dalton School in New York er één is. Maar de innovaties die plaatsvinden in het reguliere onderwijs zijn toch vooral gebaseerd op onderzoek dat gedaan is binnen de kaders die door de 'administrators' zijn gesteld. Uiteindelijk zal de onderwijsinnovatie in Amerika vooral kenmerken krijgen die de 'administrators' voor ogen hadden: onderwijs dat gericht is op efficiëntie en een curriculum kent waarin traditionele methoden en leerinhouden domineren in een programma dat overwegend docentgestuurd is.

Een belangrijk aspect van het gedachtegoed van de 'administrators' is de zoektocht naar hogere effectiviteit en efficiëntie in het onderwijs. Daarbij is het effectiviteitsdenken en effectiviteitsonderzoek van Taylor en Bobbitt belangrijk geweest. Taylor legt de basis voor de 'scientific management'-theorie voor het managen van grote industriële complexen door uitgebreid effectiviteitsonderzoek te doen naar het optimaliseren van de industriële productie. Bobbitt past theoretische noties uit dit type onderzoek toe op het effectief organiseren van het onderwijs.

Ook Parkhurst maakt deel uit van de Progressive Movement. Ze is geen geïsoleerde visionair, maar een van de velen die aan het eind van de negentiende – begin twintigste eeuw een 'child-centered day school' opzet. De school in New York ontstaat op een moment dat

“progressive private day schools began to emerge in growing numbers.”<sup>98</sup>

Haar Dalton Plan wil afrekenen met de oude school. Parkhurst staat een kindgerichte benadering voor, die aansluit bij de mogelijkheden, ervaringen en behoeften van het kind. Vanwege deze ideeën is Parkhurst in Laberees indeling te plaatsen bij de vernieuwers die pedagogische vernieuwingen voorstaan, bijvoorbeeld in de school van Dewey. Maar waar velen binnen de pedagogische vernieuwing veranderingen willen aanbrengen in de inhoud van het onderwijs, het curriculum, is geconstateerd dat voor Parkhurst daar het probleem niet ligt. Van mensen die in hun onderwijsvernieuwing willen beginnen met de verandering van het curriculum zegt ze zelfs dat ze aan de verkeerde kant door de telescoop kijken. Parkhurst hecht weinig belang aan veranderingen in het curriculum, zegt zelfs dat het in haar tijd bestaande curriculum gehandhaafd kan worden. Zij zoekt naar wegen om het onderwijs te vernieuwen door efficiëntere werkwijzen te implementeren en om in het onderwijs te differentiëren en te individualiseren. Haar onderwijsdoelen passen meer bij de 'pedagogicals', terwijl de middelen die ze inzet om die doelen te bereiken, meer legitimeren om Parkhurst tot het kamp der 'administrators' te rekenen.

Parkhurst koppelen aan een van de stromingen is dus lastig. Ze heeft misschien wel recht op een unieke plaats in het genoemde krachtenveld, vanwege de vrij autonome koers die ze gevaren heeft. Ook Van der Ploeg komt tot deze conclusie.<sup>99</sup>

<sup>98</sup> Susan F. Semel en Alan R. Sadovnik (1999), p. 172.

<sup>99</sup> Piet van der Ploeg (2010), p. 111-117.

Wat wel duidelijk is, is dat zij tegenover de traditie van het 'scientific management' geplaatst moet worden. Haar mens- en maatschappijbeeld is tegengesteld aan dat wat het 'scientific management' in haar tijd in de industrie teweegbrengt. De om efficiencyredenen ver doorgevoerde arbeidsdeling in de grote Amerikaanse industrieën leidt tot geestdodend werk en daardoor tot initiatiefloze, mechanisch reagerende arbeiders. Parkhurst vindt *niet* dat het leerproces een mechanisch proces is waarbij kennis op efficiënte wijze van de wetende overgedragen wordt aan de niet-wetende, als ware de leerling een vat dat gevuld zou moeten worden. Haar vooral intuïtieve kennis over kinderlijke ontwikkeling heeft haar geleerd dat het in het onderwijs juist effectief is om leerlingen verantwoordelijk te maken voor de uitvoering van het eigen werk. Waar het 'scientific management' leerlingen tot uitvoerders maakt en hen de verantwoordelijkheid *uit* handen neemt, legt Parkhurst de leerlingen juist de verantwoordelijkheid voor hun taak *in* handen en maakt zij leerlingen (mede-)eigenaar van hun eigen leerproces.