

# Van der Ploeg, Piet (2010). Dalton Plan. Oorsprong en theorie van het daltononderwijs

## Hoofdstuk 9 De theorie op het tweede gezicht

In de voorgaande hoofdstukken hebben we het Dalton Plan historisch-theoretisch gesitueerd door de praktijk en de theorie van Parkhurst te vergelijken met opvattingen over onderwijs en vernieuwing die erop van invloed zijn geweest, die van de dichterfilosoof Emerson, de ontwikkelingsbioloog Conklin, de psycholoog Swift, de onderwijsfilosoof Dewey, de reformpedagoge Montessori en de efficiencyonderzoekers Taylor en Bobbitt.

In het onderhavige hoofdstuk bespreken we de opbrengst. Eerst gaan we na hoe Parkhurst zich verhoudt tot wetenschap, onderzoek en theorievorming. Daarna recapituleren en herordenen we onze vergelijkingen tussen Parkhurst en degenen die haar beïnvloed hebben.

### **Experiment en wetenschap**

Bij de vergelijking met Emerson en Conklin viel op dat Parkhurst niet altijd even goed begreep wat zij las of alles niet altijd even goed las. Of dat ze misschien niet altijd alles las. Het laatste wordt bevestigd door een passage in de biografische aantekeningen van Luke. Parkhurst las bij vlagen veel boeken, zó veel dat Luke haar eens vroeg waar ze de tijd vandaan haalde. Het antwoord is tekenend:

“I rarely finish a book. When I come across something that gives me a creative idea, I usually close the book and that’s the end of it for me.”<sup>1</sup>

Het lezen was praktisch georiënteerd. We constateerden het al eerder: Parkhurst was praktisch ingesteld.<sup>2</sup> Haar onderwijsvernieuwing was geen toepassing van theoretische inzichten of keuzen. Het Dalton Plan is in en uit de praktijk geboren. De theorie kwam achteraf. Het was een onderwijsvernieuwing op basis van ervaring.

De manier waarop Parkhurst onderwijs vernieuwt, kan onderscheiden worden van twee andere vormen van verbetering op basis van praktijkervaring: die van Emerson en die van Dewey en Montessori.<sup>3</sup>

Emerson had weinig op met hervormingen. Het onderwijs laat zich niet verbeteren door de school te veranderen of de middelen of de didactiek of het leerplan. Onderwijs, meent Emerson, wordt alleen beter wanneer de leraar beter wordt. Preciezer: wanneer de leraar

---

<sup>1</sup> Luke, 161.

<sup>2</sup> Zie hoofdstuk 1 *Praktisch van oorsprong*, paragraaf *Ambachtelijk en nuchter*.

<sup>3</sup> Vgl. respectievelijk hoofdstukken 3, 5, 6 en 7.

zichzelf verbetert. Met hoe meer tact, geduld, respect en wijsheid hij lesgeeft en de leerlingen benadert, hoe beter het onderwijs wordt.<sup>4</sup> Praktijkervaring is bevorderlijk hiervoor. Als de leraar bezonnen genoeg is, zal hij zichzelf al doende verbeteren. Een appèl kan helpen: de leraar aanspreken op zijn professionele ethos, de moraal van zijn ambacht, stimuleert de reflexiviteit en kan tot bezinning brengen.

Anders dan voor Emerson begint voor Parkhurst verbetering bij hervorming, met name van de organisatie van het onderwijs. ‘Organisatie’ betekent in dit verband inrichting, indeling, verhoudingen, leermiddelen en didactiek. Wordt het onderwijs anders georganiseerd, dan volgt de aanpassing van leraarsgedrag vanzelf, gelooft Parkhurst. Verbetering van de praktijk gebeurt idealiter op initiatief van de leraren, geïnformeerd door hun ervaring. Ook dan is de motor van de verandering niet de bezinning van de leraar op zijn gedrag jegens de leerlingen, maar de reflexieve en initiatiefrijke betrokkenheid van de leraren bij de school en het onderwijs.

Parkhurst experimenteerde met organisatorische vernieuwing: vernieuwing van inrichting, indeling, verhoudingen, leermiddelen en didactiek. Ze was niet de enige die experimenteerde in het onderwijs. Dewey en Montessori experimenteerden ook, net als veel anderen in die tijd. Onderwijs werd verbeterd door uitproberen in de praktijk. De inhoud van de experimenten verschilde per vernieuwer, maar ook de aard van de experimenten kon sterk verschillen. Sommige experimenten waren wetenschappelijk: hypothese toetsend, theorie vormend. Andere experimenten waren praktisch, voornamelijk gericht op het verhelpen van urgente problemen. Het experimenteren van Parkhurst is een voorbeeld van dit laatste. Het is nauw met de praktijk verbonden. Het trekt zich weinig aan van wetenschap en theorie. Parkhurst laat zich wel inspireren en bemoedigen door theorieën en wetenschap, maar haar experimenten hebben geen systematische relatie met wetenschappelijk onderzoek of met theorievorming, ondanks haar contacten met wetenschappers.<sup>5</sup>

Bij Dewey en Montessori ligt het anders. Beiden zien hun onderwijsexperimenten als wetenschappelijke experimenten. Voor Dewey is de *Laboratory School* echt een laboratorium: bedoeld om theorieën over onderwijzen en leren te toetsen.<sup>6</sup> Iets vergelijkbaars geldt voor Montessori. Volgens haar is de *Methode Montessori* resultaat van pedagogische “proefnemingen”<sup>7</sup> en wat haar betreft blijft de toepassing van de methode een vorm van “proefondervindelijke wetenschap”<sup>8</sup>. Studie van de ontwikkeling van de kinderen in de *Casa dei Bambini* rekent Montessori tot de elementaire taken van de leidster. De nadruk op zowel

---

<sup>4</sup> Vgl. hoofdstuk 3 *Emerson*.

<sup>5</sup> Zie hoofdstuk 5 *Swift*, paragraaf *Wetenschap en praktijk*. Vgl. ook hoofdstuk 1 *Praktisch van oorsprong*, de laatste twee paragrafen.

<sup>6</sup> Vgl. Dewey, *The Chicago Experiment*.

<sup>7</sup> Montessori, *De Methode Montessori*, 1, 5.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 7.

de vrijheid van de kinderen als het observeren door de leidster heeft daar alles mee te maken: vrijheid is voorwaarde voor authentiek (natuurlijk en spontaan) gedrag en observeren is de kernactiviteit in de studie van dat gedrag.<sup>9</sup> Dewey en Montessori hebben beiden wetenschappelijke aspiraties. In hoeverre ze erin geslaagd zijn wetenschappelijk te werken is nog maar de vraag. Maar het is een vraag die we hier niet hoeven te beantwoorden.

Dewey en Montessori vertegenwoordigen qua aspiratie het ideaal van de psycholoog Swift: verbetering van onderwijs moet verbonden zijn met wetenschappelijk experimenteel onderzoek.<sup>10</sup> Swift kritiseert praktijknabije onderwijsvernieuwing op basis van voornamelijk professionele ervaring en professioneel initiatief. Hij is dus kritisch op vernieuwing in de trant van Parkhurst. Zij schijnt hier geen erg in te hebben.<sup>11</sup>

Ook voor Bobbitt spreekt het vanzelf dat onderwijsvernieuwing hand in hand gaat met wetenschappelijk onderzoek.<sup>12</sup> Maar de relatie tussen wetenschap en vernieuwing is bij Bobbitt anders dan bij Dewey, Montessori en Swift. Bobbitt meent dat in wetenschappelijk onderzoek vastgesteld kan worden hoe het moet in het onderwijs en dat dit vervolgens toegepast kan worden door de praktijk overeenkomstig aan te passen. De wetenschap biedt richtlijnen en oplossingen; de onderwijspraktijk schikt zich daarnaar. Bobbitt is optimistisch over de mogelijkheid om door middel van wetenschappelijk onderzoek objectief en precies te bepalen wat de beste onderwijsleervormen zijn en wat de geschiktste inhoud zijn.<sup>13</sup> Een technologische of instrumentele verhouding tussen wetenschap en praktijk ligt dan inderdaad voor de hand.

De bioloog Conklin heeft het even hoog op met wetenschap<sup>14</sup>, maar is minder optimistisch dan Bobbitt over de mogelijkheid om wetenschappelijk objectief en specifiek vast te stellen wat het beste is in het onderwijs. Anders dan Bobbitt heeft Conklin oog voor de consequenties van het feit dat elk kind anders is en dat elke situatie anders is. Niets is goed of slecht voor iedereen, want geen individu is gelijk aan een ander, waarschuwt Conklin. Het beste onderwijs is uniek onderwijs, volledig afgestemd op de individuele kenmerken en situationele factoren. Daarin zou alleen voorzien kunnen worden als alles bekend is over kenmerken en invloeden, omstandigheden en werkingen, van iedereen afzonderlijk. Zulks vereist alwetende intelligentie. Dat is onhaalbaar, zelfs voor de wetenschap.<sup>15</sup> De wetenschap kan geen recepten bieden, geen kant en klare richtlijnen en oplossingen.

---

<sup>9</sup> Zie hoofdstuk 7 *Montessori*. Vgl. Gutek, 43-45.

<sup>10</sup> Zie hoofdstuk 5 *Swift*, paragraaf *Wetenschap en praktijk*.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Zie hoofdstuk 8 *Taylor en Bobbitt*.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Zie hoofdstuk 4 *Conklin*.

<sup>15</sup> *Ibid.* We zetten Conklin hier tegenover Bobbitt, omdat Conklin aangehaald wordt door Parkhurst, zij het, niet in verband met de verhouding tussen wetenschap en praktijk. Bobbitt en Conklin hebben waarschijnlijk wel de degen gekruist, maar

Net als Conklin zijn Dewey, Montessori en Swift bescheiden over wat wetenschap op zichzelf vermag, bescheidener dan Bobbitt. Zij hebben daardoor een andere opvatting over de ideale verhouding tussen wetenschap en praktijk. Terwijl Bobbitt pleit voor een instrumentele verhouding, zijn volgens Dewey, Montessori en Swift wetenschap en praktijk beide gebaat bij een dynamischer en interactievere verhouding, een verhouding waarin genoeg gelegenheid is voor wisselwerking, zodat wetenschap en praktijk elkaar over en weer informeren, kritiseren, corrigeren en prikkelen.

Geloof in de wetenschap zowel als bijdragen aan de wetenschap staat ver af van Parkhursts praktische oriëntatie. Parkhurst stelt meer belang in ambachtelijk uitproberen en ervaren. Experimenteren in het onderwijs is voor Parkhurst praktisch experimenteren.

Ze maakt weinig gebruik van wetenschap. Dit neemt niet weg dat Parkhurst graag gebruik maakt van wetenschappers, maar dan vooral als 'sparring partners' in persoonlijke discussies (gesprekken en correspondenties)<sup>16</sup> en als kruiwagens om haar werk te promoten<sup>17</sup>.

### **Buiten de discussie**

Het past bij haar praktische instelling dat ze niet warmloopt voor theoretische doordenking en discussie.<sup>18</sup> Vermoedelijk is dit één van de redenen dat Parkhurst zich buiten een aantal in haar tijd actuele onderwijsdebatten houdt die voor haar werk alleszins interessant en relevant zijn. Het is al verscheidene keren ter sprake gekomen dat Parkhurst zich niet mengt in de discussie over het curriculum.<sup>19</sup> Minstens zo opvallend is dat zij zich nergens uitlaat over de kritiek van Dewey en Kilpatrick op Montessori.

In 1914, het jaar waarin Parkhurst naar Italië reist en tegen wil en dank in de ban raakt van de Methode Montessori, verschijnt een boek van Kilpatrick, *The Montessori Method examined*.<sup>20</sup> Het is een scherpzinnige studie, gebaseerd op een analyse van het boek *The Montessori Method* en op observaties in Montessorischolen, onder meer in Italië. Het maakt op een toegankelijke wijze helder wat er volgens Kilpatrick mankeert aan de Methode Montessori.

---

over een ander thema. Bobbitt was een voorstander van eugenetica, terwijl Conklin een prominente tegenstander was. Vgl. Callahan, voetnoot op p. 79 en hoofdstuk 4 *Conklin*. Deze tegenstelling heeft alles te maken met hun verschil van opvatting aangaande de verhouding tussen wetenschap en praktijk: wetenschappelijk onderzoek levert volgens Bobbitt eenduidige meteen bruikbare kennis op, terwijl wetenschap volgens Conklin juist laat zien hoe complex alles is en hoe moeilijk het hierdoor is eenduidige en algemene recepten te formuleren.

<sup>16</sup> Bijvoorbeeld de contacten met Burke en Bode. Zie hoofdstuk 1 *Praktisch van oorsprong*, de laatste paragrafen.

<sup>17</sup> Bijvoorbeeld de contacten met O'Shea en later met Kilpatrick. Ibid. Vgl. ook de correspondentie tussen Parkhurst en O'Shea in het Dalton Archief van de Nederlandse Daltonvereniging en de Saxion Hogescholen in Deventer.

<sup>18</sup> Zie het begin van hoofdstuk 2 *De Theorie van het Dalton Plan*.

<sup>19</sup> Onder andere in hoofdstuk 7 *Dewey*, paragraaf *Leerstof en leerplan*.

<sup>20</sup> W.H. Kilpatrick, *The Montessori Method examined*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1914.

De onderwijsfilosoof Kilpatrick is uiterst kritisch op onder meer Montessori's begrip van ontwikkeling. Montessori zou ontwikkeling eenzijdig begrijpen als ontplooiing van "the child's nature as given at birth". Alsof bij geboorte in aanleg alles al aanwezig is, "all that the child is to become".<sup>21</sup> Zo'n voorstelling van zaken doet geen recht aan de rol van cultuur, "the funded capital of civilization", in de ontwikkeling, schrijft Kilpatrick. Ze doet alsof ontwikkeling zich kan voltrekken los van de bestaande kennis en vaardigheden, waarden, voorbeelden en modellen en dergelijke.<sup>22</sup>

"We must, therefore, reject Madam Montessori's interpretation of the doctrine of development as inadequate and misleading. The useful elements of this doctrine are covered up in error whenever development is identified with the mere unfolding of latency."<sup>23</sup>

Tegelijkertijd vindt hij dat in de Methode Montessori de natuur van het kind onvoldoende tot zijn recht komt. Montessori heeft in haar theorie de mond vol van eerbiediging van de kinderlijke natuur, maar haar methode maakt dat niet waar. Die biedt verhoudingsgewijs weinig ruimte voor vrije expressie, verbeelding, verhaaltjes, drama en spel, volgens Kilpatrick.<sup>24</sup>

Het enthousiasme over Montessori in Amerika is juist op zijn hoogtepunt.<sup>25</sup> De scherpe kritiek blijft niet onopgemerkt. Volgens onderwijshistorici is Kilpatrick's oordeel Montessori noodlottig geworden in Amerika. Het is op z'n minst fnuikend geweest voor haar goede naam:

"Kilpatrick's stinging critique had a significant negative impact on the entry of the Montessori method into the teacher preparation programs in colleges and universities."<sup>26</sup>

In hetzelfde jaar dat het boek van Kilpatrick verschijnt, keert Parkhurst als apostel van Montessori terug uit Italië. Ze maakt zich daarna gedurende een aantal jaren sterk voor de verspreiding van de Methode Montessori in Amerika. Hoe is het mogelijk dat zij niet de moeite neemt om in een pamflet of artikel de argumenten van Kilpatrick publiekelijk te wegen en te weerspreken of te relativieren? Vermoedelijk was zo'n exercitie haar te theoretisch.

---

<sup>21</sup> Ibid., 9.

<sup>22</sup> Ibid., 8.

<sup>23</sup> Ibid., 11.

<sup>24</sup> Ibid., 27-30.

<sup>25</sup> Zie hoofdstuk 8 *Montessori*, paragraaf *Liaison*.

<sup>26</sup> Gutek, 33.

Parkhurst blijft Kilpatrick's kritiek negeren, ook na haar breuk met Montessori als ze haar eigen onderwijsvernieuwing theoretisch rechtvaardigt in *Times Educational Supplement* en *Education on the Dalton Plan*. Ingaan op de bezwaren en argumentaties van Kilpatrick had voor de hand gelegen vanwege de bekendheid ervan en vanwege de relevantie voor wat Parkhurst beoogt en betoogt.

Kilpatrick bespreekt bijvoorbeeld de discrepantie tussen het ideaal van zichzelf onderwijzen (“auto-education”) en het gebruik van het materiaal van Montessori. Volgens hem zijn de leermiddelen in de Methode Montessori zó didactisch doortimmerd en dwingend, zó onnatuurlijk, en is het voorgeschreven gebruik ervan zó geforceerd en gekunsteld, dat vrij en spontaan leren praktisch uitgesloten is en er alleen sprake kan zijn van mechanische en kunstmatige leerprocessen. Het is “mechanical manipulation of very formal apparatus”.<sup>27</sup> Dezelfde bedenking brengt Dewey een paar jaar later naar voren in *Democracy and Education*.<sup>28</sup> Zichzelf onderwijzen vergt, naar het oordeel van Kilpatrick en Dewey, activiteiten die minder geforceerd en gekunsteld zijn, die natuurlijker en alledaagser zijn, dan op het op de correcte manier bezig zijn met het materiaal van Montessori. Waarom laat Parkhurst de bekende bezwaren van Kilpatrick tegen de leermiddelen van Montessori links liggen wanneer ze de aard en de functie van haar ‘assignments’ uitlegt en verantwoordt? Ook Parkhurst streeft naar onderwijs waarin de leerlingen zichzelf onderwijzen. Ook zij zoekt het in zelfwerkzaamheid: leerlingen zelf laten werken met didactisch doordachte en voorbereide leermiddelen. Parkhurst moet zich toch afgevraagd hebben of aan de ‘assignments’ in het Dalton Plan niet dezelfde bezwaren kleven als aan het materiaal van Montessori? Ze moet zich toch in ieder geval gerealiseerd hebben dat anderen zich dat afvragen?

En waarom maakt ze geen gebruik van Kilpatrick's bijzonder *positieve* oordeel over de wijze waarop Montessori de vrijheid van de leerling begrijpt en tot hoeksteen van haar methode maakt? Kilpatrick stelt vast dat montessorileerlingen veel vrijheid krijgen, waardoor ze wennen aan “self-reliance”. Hij constateert eveneens dat de vrijheid de discipline ten goede komt en bevorderlijk is voor de omgang en de samenwerking tussen de leerlingen.<sup>29</sup> Verder valt hem op dat de vrijheid niet ten koste gaat van het leren van kennis en vaardigheden.<sup>30</sup> Kilpatrick heeft het grondig onderzocht en moet concluderen dat het wat de vrijheid betreft met Montessori wel goed zit:

“It is difficult, then, to escape the conclusion, from whatever standpoint we view the situation, that the relatively free expression of the child's natural impulses ... is the efficient plan for his proper rearing. Such freedom is necessary if the child is to enter with full zest into actual cooperation, and into the acquisition of those habits of knowledge and skill which are properly to be expected. The same freedom is

---

<sup>27</sup> Kilpatrick, 33.

<sup>28</sup> Dewey, *Democracy and Education*, 160 en 205 e.v.

<sup>29</sup> Kilpatrick, 16 en 19-25.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 18, 19.

necessary if he is to grow into adequate self-reliance, and, at the same time, into the adequate control of self in the appreciation of the rights of others. From such considerations we highly approve Madam Montessori's reemphasis of the doctrine of liberty. In the practical outworking of her idea she has set an example to home, to kindergarten, and to primary school."<sup>31</sup>

Nagenoeg alles wat Kilpatrick hier over de vrijheid van de leerlingen te berde brengt, had Parkhurst gemakkelijk kunnen benutten in de theoretische verantwoording van de vrijheid in het Dalton Plan.

Eén verklaring voor het negeren van Kilpatrick en de discussie over Montessori is wat we al eerder suggereerden: theoretische doordenking en verantwoording was niet Parkhursts sterkste kant en zeker niet haar lust en haar leven. Er is nog een andere verklaring mogelijk. Het kan zijn dat Parkhurst een specifiek publiek voor ogen had: dat ze exclusief schreef voor praktisch geïnteresseerden en dat ze die lezers niet wilde vermoeien met theoretische verhandelingen, dus dat ze haar publiek 'het theoretische gedoe' wilde besparen. Maar ook dit zou betekenen dat Parkhurst betrekkelijk weinig belang hecht aan theoretische doordenking en verantwoording.<sup>32</sup>

De historisch-theoretische situering van haar werk zoals we die hier ondernomen hebben, zou aan Parkhurst niet besteed zijn.

We zijn nu toe aan de recapitulatie: we herhalen en herordenen uitkomsten van de vergelijkingen en de analyses. We doen dat summier, soms alleen trefwoordsgewijs, om redundantie te voorkomen. We volgen de structuur van de voorlaatste paragraaf van hoofdstuk 2: *De theorie van het Dalton Plan - Resumerend in vijf stappen*.

## **Efficiënt**

Het doel van Parkhursts onderwijsvernieuwing is efficiënter onderwijs. Met de nadruk op doelmatigheid lijkt Parkhurst in de traditie te staan van Taylor en Bobbitt, de traditie van het 'scientific management'. Maar zij zet zich daar juist tegen af. Volgens Parkhurst wordt onderwijs inderdaad efficiënter door organisatorische hervorming. Efficiënter wordt het volgens Parkhurst echter niet wanneer leraren de verantwoordelijkheid overdragen aan managers, maar wanneer ze de leerlingen verantwoordelijk maken, verantwoordelijk maken voor hun eigen werk en medeverantwoordelijk voor het schoolse samenleven.

---

<sup>31</sup> Ibid., 25, 26.

<sup>32</sup> Een alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat Parkhurst begon te schrijven op verzoek van belangstellenden uit Engeland en dat ze aanvankelijk voor Brits publiek schreef. Het boek van Kilpatrick was in Engeland minder bekend dan in Amerika. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het negeren van Kilpatrick in *TES* en *EDP*, maar niet voor het betrekkelijk theorie-arme karakter van haar werk in het algemeen.

## ***Ondernemend* leven, werken en samenleven**

Doelmatigheid veronderstelt helderheid over het doel. Wat is het doel van onderwijs? Net als anderen in haar tijd vindt Parkhurst dat onderwijs vooral nuttig moet zijn. Het moet kinderen en jeugdigen oefenen in, wennen aan en voorbereiden op leven, werken en samenleven. Dit betekent dat onderwijs dient bij te dragen aan de ontwikkeling en verwerving van kennis, vaardigheden, deugden en gewoonten die als de moeite waard en bruikbaar gelden.

Behalve de brede doelstelling is bij Parkhurst ook sprake van een nadere doelstelling. Op diverse plaatsen schrijft Parkhurst dat onderwijs als doel heeft om “fearless human beings” voort te brengen. Waar zij dat schrijft wordt duidelijk wat zij voor ogen heeft. Het zijn mensen die nergens tegenop zien. Ze zijn als de hoogste baas van de spoorwegen en als de kwajongens van de straat. Ze zijn handig, vaardig, bijdehand, ervaren, wereldwijd, proactief en vooruitdenkend. Het zijn *ondernemende* mensen.<sup>33</sup>

Deze nadere doelstelling onderscheidt het Dalton Plan van andere onderwijsbenaderingen. Bij Dewey gaat het uiteindelijk om burgerschap: leerlingen worden actief en constructief deelgenoot van de maatschappij en de cultuur. Bij Montessori gaat het van meet af aan om ontwikkeling van de natuur: rijping en ontvouwing van wat in aanleg gegeven is. Bij Bobbitt gaat het om socialisatie in de platste zin van het woord: de school vormt ongeschikte onvolwassenen om tot maatschappelijk en cultureel geschikte volwassenen. Bij Conklin en Emerson gaat het erom dat mensen het beste van zichzelf maken; doel van onderwijs is dan als het ware het uitputten van talent; geen belofte of potentie mag verborgen of onontwikkeld blijven. Bij Parkhurst gaat het om ondernemerschap.

Naast het burgerschap van Dewey, het volgroeid-zijn van Montessori, het gesocialiseerd-zijn van Bobbitt en de volledige bloei van Emerson en Conklin heeft Parkhurst een eigen opvatting van wat onderwijs behoort te bereiken als nadere bepaling van ‘klaar zijn voor leven, werken en sameleven’. Onderwijs moet ervoor zorgen dat kinderen en jeugdigen ondernemende mensen worden.

Deze doelstelling correspondeert met de karakteristieke kenmerken van het daltononderwijs. Het Dalton Plan benadert leerlingen als werknemers, preciezer: als *werknemers* in de zin van ‘kleine zelfstandigen’; zij nemen het schoolwerk op zich als eigen werk. Daltonleerlingen zijn ondernemers in spe, ondernemende mensen in wording.

## **Het leerplan is het probleem niet**

---

<sup>33</sup> Zie laatste paragraaf van hoofdstuk 8.

Net als anderen heeft Parkhurst er geen vertrouwen in dat het negentiende-eeuwse onderwijs opgewassen is tegen de taken die het onderwijs zou moeten vervullen. Maar terwijl haar tijdgenoten, bijvoorbeeld Dewey en Bobbitt, de oplossing voor een belangrijk deel zoeken in herziening van de leerstof en het leerplan, meent Parkhurst dat de ouderwetse vakken en vakinhouden het probleem niet zijn. Het probleem is in haar ogen de organisatie van het onderwijs. In elk geval kan door verbetering van organisatie veel gewonnen worden.

De pleitbezorgers van de oude school, dus van handhaving van het onderwijs zoals het was en is, pretenderen dat leren leven, werken en samenleven een vanzelfsprekend gevolg is van het typische schoolse leren van typisch schoolse kennis en vaardigheden in combinatie met typisch schoolse socialisatie en disciplineren. De traditionele vakken en de traditionele verhoudingen op school zouden de oefening en de ingrediënten bieden die voldoende voorwaarden zijn voor leren leven, werken en samenleven, zeker in aanvulling op en in wisselwerking met wat kinderen en jeugdigen buiten school leren. Met andere woorden: de conservatieve opvatting is dat het onderwijs zoals het was, goed genoeg is voor leren leven, werken en samenleven.

Onderwijsvernieuwers in de traditie van Bobbitt beweren dat de conservatieven zich vooral vergissen in de inhoud. De traditionele vakken zijn niet toegesneden op het moderne leven, werken en samenleven. Er is een ander curriculum nodig. Progressieve onderwijsvernieuwers beweren dat de conservatieven *volkomen ongelijk* hebben. Leren leven, werken en samenleven wordt gehinderd door typisch schoolse leren van typisch schoolse kennis en vaardigheden én door de typisch schoolse socialisatie en disciplineren. Kinderen en jeugdigen leren van alles op school. Maar het onderwijs zoals het is, staat, zowel qua inhoud als qua vorm, echt leren leven, werken en samenleven in de weg.

Parkhurst is eigenzinnig. Ze vindt dat de progressieve onderwijsvernieuwers de problemen overschatten. En ze vindt dat de vernieuwers in de traditie van Bobbitt de problemen onderschatten. Het traditionele leerplan kan naar haar oordeel weinig kwaad. Het is weliswaar ontoereikend met het oog op leren leven, werken en samenleven, maar het zit dat niet per se in de weg. *Mits* het onderwijs anders vormgegeven wordt, anders georganiseerd wordt, zodat er anders geleerd en anders gesocialiseerd en gedisciplineerd wordt. Verkeerd aan de oude school is de organisatie. Het is hierdoor dat het traditionele onderwijs misschien van alles bijbrengt, maar niet leert leven, werken en samenleven. Ondernemender worden leerlingen er zéker niet van. Het is dan ook hierin dat de remedie gevonden moet worden: reorganisatie van het onderwijs. Kortom: eventuele tekortkomingen van het leerplan zijn te compenseren door andere verhoudingen, omgangswijzen, didactiek enzovoort in de school; het leerplan hoeft niet zo nodig vernieuwd; organisatorische vernieuwing van het onderwijs is voldoende.

Wat houdt de organisatorische vernieuwing in? In elk geval: zorgen voor ervaring, voor vrijheid en voor socialiteit.

## **Ervaring**

Niks is leerzamer dan ervaring. Parkhurst deelt deze visie met Dewey en Montessori en het gros van de onderwijsvernieuwers. Een voor de hand liggende manier om voor ervaring te zorgen is zelfwerkzaamheid bewerkstelligen: leerlingen te laten leren door ze zelf te laten werken. De ‘occupations’ van Dewey, de materialen van Montessori en de ‘assignments’ van Parkhurst hebben allemaal dezelfde functie: de leerling wordt aan het werk gezet. De wijze waarop verschilt.

Bij Montessori werkt de leerling zelfstandig met materiaal. Bij elk materiaal horen voorschriften die gevolgd moeten worden. De beoogde ervaring ligt tot in de kleinigheden op voorhand vast. Wijkt de leerling af van de voorgeschreven werkwijze, dan verliest het materiaal zijn leerzame karakter, althans, dan leert de leerling hooguit iets anders dan voorzien, want dan is de ervaring anders dan bedoeld. Het materiaal is afgestemd op de natuurlijke ontwikkeling van de leerlingen: het speelt erop in, sluit erbij aan en draagt ertoe bij.

De Methode Montessori voorziet in een *gesloten* programma van leerzame ervaringen; afgestemd op de natuurlijke ontwikkeling. Het ideaal van Dewey is een *open* programma van leerzame ervaringen, afgestemd op maatschappelijke en culturele ontwikkeling. Het is niet open in de zin van: vrij en spontaan en leerlinggestuurd en leerplanloos of iets dergelijks. Het is open in een andere betekenis. In de ‘occupations’ van Dewey staat niet van tevoren vast wanneer een leerling wat ervaart, maar wel *dat* hij leerzaam ervaart en waarop de ervaring betrekking heeft, dus waarover en waarvan hij iets leert. Bij Dewey zorgt het leerplan als samenstel en volgorde van ‘occupations’ ervoor en ziet de leraar erop toe dat het ervaren door middel van de ‘occupations’ leerzaam blijft, dus dat er sprake is van, wat Dewey noemt, “experiential continuum”, en dat het cultureel en contextueel op niveau en bij de tijd is.

De taken van Parkhurst zijn van een andere orde dan de ‘occupations’ van Dewey. En het werken met de taken is van een andere orde dan het werken met het materiaal van Montessori.

De taken zetten de leerstof om in porties eigen werk. De taken vormen niet het leerplan, zoals de materialen van Montessori samen haar leerplan vormen en zoals volgens Dewey de ‘occupations’ een nieuw leerplan moeten vormen. Bij Parkhurst is het andersom: de bestaande leerstof wordt vertaald in zelfstandig te verrichten porties werk, waarbij het bestaande leerplan definieert wanneer welke leerstof aan bod is. Elke leerstof en elk leerplan zijn hiervoor geschikt.

Bij het werken met taken heeft het ervaringsleren betrekking op algemene en omvattende vaardigheden, niet op de leerstof zelf. Anders gezegd: het ervaringsleren heeft niet betrekking op vakinhouden, maar op vakoverstijgende vaardigheden. Leerlingen leren door ervaring bijvoorbeeld beter te plannen, doeltreffender te leren of rekening te houden met elkaar. Maar vermenigvuldigen, aardrijkskunde of geschiedenis, bijvoorbeeld, wordt gewoon ‘ouderwets’ geleerd uit boeken, door uitleg, door oefening, in verwerking en dergelijke. Montessori en Dewey streven er beiden naar om de leerstof zelf, *alle* leerstof, consequent door middel van ervaring te laten leren. Voor Parkhurst is het voldoende dat een aantal overstijgende vaardigheden zo, door ondervinding, geleerd wordt.

We kunnen het ook anders formuleren. Bij Parkhurst (a) vormen de overstijgende vaardigheden een apart domein *naast* de traditionele leerstof of bestaande leerstof, ongeachte welke, en (b) worden de vaardigheden door ervaring geleerd, terwijl de leerstof op andere manieren wordt geleerd. Parkhurst gelooft dat dit mogelijk en zinvol is; dat het dus mogelijk en zinvol is om (a) algemene en omvattende vaardigheden tegelijk met, maar onderscheiden van de leerstof te leren en (b) structureel en systematisch deze vaardigheden door ervaring te laten leren, terwijl de rest van de stof op andere manieren wordt geleerd. Montessori en Dewey denken daar duidelijk anders over. De term *overstijgende* vaardigheden is in hun ogen onzin: vaardigheden zijn niet te onderscheiden van de leerstof. En alles moet in hun ogen ervaringsgewijs geleerd worden.

Bij Parkhurst vormen ze een apart domein, maar een apart leerplan is voor de overstijgende vaardigheden niet nodig. Parkhurst lijkt erop te vertrouwen dat het ervaringsleren op dit domein zijn eigen spontane gang gaat of zijn eigen natuurlijke programma volgt of zijn eigen doelmatige weg vindt. Het doel van ervaringsgewijs beter worden in overstijgende vaardigheden ligt voor de hand: ondernemend zijn, *het* overstijgende onderwijsdoel van Parkhurst. Of eigenlijk: ondernemend blijven en ondernemender worden. Want volgens Parkhurst is het een kwestie van ontwikkeling: kinderen zijn van nature al ondernemend. Het onderwijs hoeft daar alleen maar op in te spelen, moet het bevorderen, mag het in elk geval niet tegengaan.

De motiverende en disciplinerende werking van het zelf doen voltrekt zich in het Dalton Plan ook op dit overstijgende niveau. Niet de leerstof motiveert en disciplineert, maar het leren ervan. Wat motiveert en disciplineert zijn het werk als werk ('job', 'assignment'), de eigen planning van het werk, de eigen verantwoordelijkheid voor het werk en dergelijke. Of eigenlijk is het de ervaring hiermee die motiveert en disciplineert, de leerzame ervaring ermee.

## **Vrijheid**

"Liberation of the pupil" betekent in het Dalton Plan dat de leerling de gelegenheid krijgt om het schoolwerk zelf te doen, op de eigen manier en op het eigen tempo, en om het zelf te plannen. Parkhurst meent dat de vrijheid van de leerling bevorderlijk is voor zijn concentratie, zijn motivatie en zijn discipline. Bij zowel Swift als Montessori komt vrijheid in dezelfde betekenis voor en om dezelfde redenen. Parkhurst, Swift en Montessori vertonen op dit punt bijzonder sterke gelijkenis. In de praktische uitwerking is er verschil tussen Parkhurst en Montessori. In het Dalton Plan wordt de vrijheid van de leerling beperkt door de samenwerking met de leraar: de leraar ondersteunt, geeft feedback en beoordeelt. In de Methode Montessori wordt de vrijheid van de leerling beperkt door de voorschriften voor het werken met het materiaal en de streng sturende werking van het materiaal.

Het belang van vrijheid heeft onder meer te maken met de verschillen tussen de leerlingen en met de natuur van de leerlingen. Ook hierover zijn Parkhurst, Swift en Montessori het eens.

Vrijheid faciliteert variatie, bijvoorbeeld variatie in aanpak, niveau en tempo. Zodoende speelt vrijheid in op de verschillen tussen de leerlingen, inclusief de natuurlijke verschillen.

In dit opzicht beantwoordt de vrijheidsnotie van Parkhurst, Swift en Montessori aan de zorg van Emerson en Conklin. Onderwijs dat de leerlingen onvoldoende vrijheid biedt, miskent gemakkelijk de verschillen tussen de leerlingen, waardoor het risico groot is dat veel talent onbenut en onderontwikkeld blijft en geen kans krijgt en dat veel potenties en beloften verborgen blijven. Het beste uit elke leerling halen vereist “liberation”.

Over hoe de samenhang tussen vrijheid, concentratie, motivatie, discipline, variatie en natuur precies in elkaar zit, bestaat onduidelijkheid en onenigheid onder de auteurs waaraan Parkhurst refereert. Hoewel er ook de nodige overeenkomst is tussen met name Conklin, Swift en Montessori. Parkhurst zelf is er niet helder en niet stellig over: ze theoretiseert niet en ze neemt geen standpunt in. Maar dat die samenhang er is, staat voor Parkhurst buiten kijf, net als voor de anderen.

Vrijheid bevordert concentratie, motivatie en discipline. En vrijheid faciliteert variatie. Hierdoor doet vrijheid recht aan de verschillen tussen de leerlingen, onder meer aan de natuurlijke verschillen. Vrijheid gunnen aan de leerlingen getuigt ondertussen van vertrouwen, vertrouwen in spontane, onwillekeurige en natuurlijke processen. In het negentiende-eeuwse onderwijs was er nauwelijks of geen vrijheid voor de leerlingen: het was voor de leerlingen een passieve, mechanische en repressieve aangelegenheid.<sup>34</sup> De gangbare gedachte hierachter was dat alles wat leerlingen leren, althans, al het nuttige en waardevolle dat ze leren, resultaat is van doelgerichte activiteiten van de leraar, zoals planning, uitleg, instructie en correctie. Alles hangt dan af van de inspanning van de leraar en van de neiging en het vermogen van de leerling om de leraar zonder meer te ‘volgen’. Eind negentiende eeuw breekt in brede kring het inzicht door dat het anders is. Het nuttige en waardevolle leren is niet volkomen afhankelijk van de leraar. Kinderen en jeugdigen leren ook uit zichzelf veel goeds en bruikbaar, ook zomaar, ook van elkaar, ook zonder tussenkomst van de leraar, ook buiten het programma, buiten de les, buiten school enzovoort. En deze ‘vrije’ manieren van leren zouden wel eens beter kunnen werken dan de ‘schoolse’ manieren van leren, doordat ze natuurlijker zijn, eigener, alledaagser, geduriger en actiever. Dewey was één van de denkers, de bekendste, die systematisch nagingen wat de consequenties hiervan zijn voor het onderwijs.

Bij Dewey is goed te zien dat vertrouwen op ‘vrije’ vormen van leren niet betekent dat alles aan de leerlingen, de natuur en het toeval wordt overgelaten. Uit de vermaningen en waarschuwingen van Dewey aan het adres van andere progressieve onderwijsvernieuwers is tegelijkertijd goed op te maken hoe gemakkelijk of verleidelijk het is om dat wel te doen. Te vaak en te veel verwarden goedbedoelende vernieuwers vertrouwen op ‘vrije’ vormen van leren met onderwijs zonder voldoende sturing en structuur. Parkhurst hoeft zich de kritiek van

---

<sup>34</sup> Zie begin hoofdstuk 1 *Praktisch van oorsprong*, eerste paragraaf *Eigen schooltijd*.

Dewey niet aan te trekken: in het Dalton Plan behouden de leraar en het leerplan een belangrijk deel van hun traditionele sturende en structurende functie.

Te veel vertrouwen op ‘vrije’ vormen van leren is niet goed; te weinig evenmin. Te weinig vertrouwen op ‘vrije’ vormen van leren is kenmerkend voor het negentiende-eeuwse onderwijs, maar ook voor de onderwijsvernieuwing van Bobbitt. Hij gelooft dat onderwijs een productieproces is: de leraar maakt iets van de leerlingen. Wat leerlingen leren is resultaat van de inspanningen van de leraar. Bobbitt handhaaft het traditionele denkbeeld dat onderwijs rechtvaardigt waarin de leerling het leren ondergaat in plaats van onderneemt, onderwijs waarin vrijheid van de leerling hinderlijk is in plaats van voorwaardelijk, het tegenovergestelde van Parkhursts “liberation of the pupil”.

### **Socialiteit**

Een omvattende vaardigheid die leerlingen volgens Parkhurst vanzelf leren is samenleven: met elkaar omgaan, rekening houden met anderen, zich verantwoordelijk weten voor het geheel. Hiervoor hebben leerlingen doorgaans geen leraar nodig die instrueert en corrigeert en geen leerplan dat stap voor stap programmeert. Het enige dat leerlingen nodig hebben is de gelegenheid om ervaring op te doen. Vandaar Parkhursts “socialization of the school”: zodat leerlingen ongehinderd en ongedwongen met elkaar en de leraren kunnen omgaan en werken. De visie van Parkhurst op dit punt komt overeen met die van Swift en Montessori: socialiteit conditioneert en socialiseert; een eenvoudige vorm van ervaringsleren. Het correspondeert ook met de ideeën van Dewey, alleen is het Dewey niet genoeg dat leerlingen leren samenleven op het niveau van met elkaar omgaan, rekening houden met elkaar en zich verantwoordelijk weten voor het geheel. Dewey legt de lat hoger: wat leerlingen moeten leren is *democratisch* samenleven. Dat vereist ervaring met samenwerken. Voor Dewey is samenwerking de ideale of zelfs: de eigenlijke onderwijsleervorm. Naar de norm van Dewey gemeten is het Dalton Plan, net als de Methode Montessori<sup>35</sup>, te eenzijdig gericht op zelfstandig werken en maakt het te weinig werk van samenwerken.

---

<sup>35</sup> Vgl. het commentaar van Kilpatrick: Kilpatrick, 20.

## Hoofdstuk 10 De principes

Het Nederlandse daltononderwijs volgt drie principes: vrijheid, samenwerking en zelfstandigheid. Die wijken qua aantal, benaming en betekenis af van de principes van Parkhurst. Ondertussen past de principiële benadering in Nederland niet goed bij het Dalton Plan, gegeven de functie die de principes hebben in het werk van Parkhurst. Opheldering aangaande het laatste kan de gewichtigheid van het eerste relativeren. Toch beginnen we met het eerste.

### Vrijheid

Het Nederlandse daltonprincipe vrijheid komt qua naam overeen met Parkhursts 'freedom'. Uit de kenschets van vrijheid van de Nederlandse Daltonvereniging blijkt evenwel dat de insteek anders is dan die van Parkhurst. De Nederlandse Daltonvereniging:

“Leren door het zelfstandig opdoen van kennis en ervaring. Vrijheid is noodzakelijk om eigen keuzes te kunnen maken, eigen wegen te vinden. (...) De docent biedt iedere leerling de structuur om met vrijheid te kunnen omgaan. (...) Vrijheid betekent in het Daltononderwijs: kunnen omgaan met verantwoordelijkheid. Uitgangspunt is het vertrouwen in de eigen kracht van ieder kind. Docent en leerling maken samen afspraken over de leerstof. De leerling schat zelf in wat het nodig heeft om een taak te kunnen doen en hoeveel tijd het nodig heeft. Achteraf legt het verantwoording af aan de docent.”<sup>36</sup>

In de theorie van Parkhurst is 'freedom': gelegenheid krijgen om het schoolwerk zelf te doen, het zelf te organiseren en het op eigen tempo te doen, het ongestoord te doen, toegewijd en geconcentreerd te doen. Terwijl bij Parkhurst de activiteit van de leerling (zelf doen, zelf ervaren) en de zakelijke betrokkenheid (het geïnvolveerd zijn) van de leerling voorop staan, staan in de Nederlandse variant de eigen keuze en de eigen verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid van de leerling voorop. Voor de inrichting van de praktijk hoeft het verschil van insteek misschien niet veel uit te maken, maar principieel is de Nederlandse benadering anders dan die van Parkhurst.

De Nederlandse vrijheid lijkt filosofisch geaard, met name sociaalfilosofisch of politiekfilosofisch, terwijl Parkhursts 'freedom' psychologisch geaard is. Het onderscheid tussen de sociaal- of politiekfilosofische ratio van de Nederlandse Daltonvereniging en de psychologische ratio van Parkhurst weerspiegelt zich in de manier waarop de keuze voor het principe nader verantwoord wordt en de manier waarop het principe ingezet wordt om het Dalton Plan te propageren. Bij Parkhurst gebeurt dat in leerpsychologische en didactische termen. In en rond het Nederlandse daltononderwijs gebeurt het meer in termen van

---

<sup>36</sup> Website van de Nederlandse Daltonvereniging: [www.dalton.nl](http://www.dalton.nl) > Dit is Dalton ...

burgerschap, recht en democratie. Het begon al toen Bigot, Diels en Kohnstamm het Dalton Plan introduceerden in Nederland in 1924. “De vrijheid van het kind” wordt in eerste instantie gebracht als antwoord op de breed gedragen klacht over de school dat “de rechten van het kind” niet erkend worden.<sup>37</sup>

In de Nederlandse daltontraditie wordt vrijheid vaak vervangen door ‘vrijheid in gebondenheid’. Deze nuancering of relativering bevestigt nog eens de politieke boventoon van de gangbare Nederlandse interpretatie. De frase ‘vrijheid in gebondenheid’ stamt uit de politieke filosofie van de Liberaal-democraten en de Christen-democraten in Nederland. De vrijheid is begreep: de vrijheid van de één door de vrijheid van de ander én de vrijheid van iedereen door zijn verantwoordelijkheid. Parkhursts ‘freedom’ is niet op zo’n manier in te perken. Er is geen vergelijkbare grens aan de mate waarin de leerling idealiter actief en betrokken is in het schoolwerk. Uiteraard houdt de leerling bij uitvoering en planning van schoolwerk rekening met structuren, faciliteiten, deadlines en dergelijke. Hij *kan* niet anders. Maar die structuren, faciliteiten, deadlines en dergelijke beperken hem niet in zijn actief-zijn en betrokken-zijn. Het zijn feitelijkheden en omstandigheden die hij door ervaring in acht leert te nemen en die daardoor zijn activiteiten en betrokkenheid mede vormen en in deze zin zijn ontwikkeling dienen. Het is onder meer deze onwillekeurig leerzame uitwerking, leerzaam voor leren leren en leren werken, waarom Parkhurst zoveel belang hecht aan vrijheid.

Dat sommigen in Nederland verantwoordelijkheid als aanduiding voor het eerste principe verkiezen boven vrijheid heeft met dezelfde politieke interpretatie te maken. Parkhursts ‘freedom’ brengt verantwoordelijkheid met zich mee, maar is toch in de eerste plaats gelegenheid, gelegenheid om het schoolwerk zelf te doen en zodoende te leren.

## **Samenwerking**

Samenwerking als tweede principe van de Nederlandse Daltonvereniging lijkt bedoeld te zijn als equivalent van Parkhursts ‘interaction of group life’. De Nederlandse aanduiding is echter beperkter qua betekenis. Waarschijnlijk is het de vertaling van “co-operation”. In *Education on the Dalton Plan* noemt Parkhurst het tweede principe inderdaad “co-operation”, maar ze voegt er onmiddellijk aan toe dat ze het liever “interaction of group life” noemt. En terecht, want de betekenis die ze eraan geeft is beduidend ruimer dan samenwerking. Voor de Nederlandse Daltonvereniging gaat het om de beperkte betekenis, getuige de manier waarop het principe wordt gekenschetst:

“Om later als volwassene te kunnen deelnemen aan de samenleving moet je leren samenwerken. Ook met mensen die je niet zelf kiest. Daarom wordt op Daltonscholen

---

<sup>37</sup> L.C.T. Bigot, P.A. Diels en Ph. Kohnstamm, *De toekomst van ons volksonderwijs. Deel 2: Scholen met een losser klasverband*. Amsterdam: Nutsuitgeverij, 1924, 22.

veel aandacht besteed aan het spelen en werken in groepjes. Meestal gaat het om leerlingen uit dezelfde klas die samen een opdracht uitvoeren, maar ook gebeurt het dat leerlingen van verschillende leeftijden moeten samenwerken. Al doende leren ze te luisteren naar elkaar en respect te hebben voor elkaar. Ieder mens is immers verantwoordelijk voor zichzelf en voor zijn omgeving.”<sup>38</sup>

Samenwerkend leren om te leren samenwerken is slechts één van de aspecten van Parkhursts ‘interaction of group life’. Het Nederlandse principe beperkt zich tot de relatie tussen leerlingen onderling en tot gezamenlijkheid in didactische werkvormen. Parkhurst ziet het ruimer: het gaat haar ook om het samen leven en werken van leraren en leerlingen en van leraren onderling. En, belangrijker nog, het gaat haar vooral ook om het alledaagse leven op school. Dat moet op gewoon gemeenschapsleven lijken: ruimte bieden aan wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid, een door elkaar heen leven, veel en gevarieerde interactie, geen gekunstelde verhoudingen, niet te veel regels, niet te veel hiërarchie. “It is no longer school –it is life”, verwacht Parkhurst<sup>39</sup>. Zo’n schoolleven biedt de “social experience” die leerlingen nodig hebben, niet alleen om te leren samenwerken, naar elkaar te luisteren en respect te hebben voor elkaar, maar ook om door gewenning zich deel van een geheel te leren voelen en om door schade en schande wijs wordend zich te leren schikken naar anderen. Bovendien laat zo’n schoolleven leraar en leerling beiden werken: niet alleen de leraar is actief, ook de leerling is actief; de leerling werkt mee. De leraar onderwijst, de leerling leert. Het is over *dit* samen werken, dat van leraar en leerling, dat Parkhurst schrijft: “Education is, after all, a co-operative task”<sup>40</sup>. Kortom: Parkhursts ‘interaction of group life’ is behoorlijk wat rijker dan het principe samenwerking van de Nederlandse Daltonvereniging.

## **Zelfstandigheid**

Zelfstandigheid is een Nederlands daltonprincipe dat bij Parkhurst niet voorkomt. Waar staat het voor? De Nederlandse Daltonvereniging:

“Het Daltononderwijs wil kinderen vormen tot volwassenen die zelfstandig kunnen denken en handelen. Daarvoor is nodig dat kinderen en jongeren leren hoe je informatie vergaart, hoe je zaken op waarde kunt schatten en hoe je keuzes maakt. Daarin zal ieder mens verschillen, daarom kiest het Daltononderwijs voor een meer individuele benadering. (...) Ieder kind en iedere jongere heeft recht op optimale kansen om zichzelf te ontwikkelen. Daarom wordt op Daltonscholen veel zelfstandig gewerkt. De docent onderzoekt steeds wat ieder nodig heeft om iets specifiek te

---

<sup>38</sup> Website van de Nederlandse Daltonvereniging: [www.dalton.nl](http://www.dalton.nl) > Dit is Dalton ...

<sup>39</sup> *EDP*, 23.

<sup>40</sup> *Ibid.*

kunnen leren. Zijn rol is het begeleiden en coachen van iedere leerling, het initiatief blijft zoveel mogelijk bij de leerling.”<sup>41</sup>

Wordt het zo gekenschetst dan is het een hybride principe: zelfstandigheid als onderwijsdoel, individualisering en differentiatie als didactische kenmerken en zelfstandigheid als werkvorm. Parkhurst zou tegen geen van de drie of vier onderdelen bezwaar hebben. Maar bij haar zijn het geen principes, niet afzonderlijk en ook niet samen.

## De twee van Parkhurst

De Nederlandse Daltonvereniging heeft drie principes in haar vaandel. Vrijheid lijkt op ‘freedom’, maar blijkt iets anders te zijn; samenwerking lijkt op ‘interaction of group life’, maar blijkt ook iets anders te zijn; zelfstandigheid komt bij Parkhurst als afzonderlijke principe niet voor.

Parkhurst noemt in het boek *Education on the Dalton Plan* twee principes: ‘Freedom’ en ‘Interaction of group life’. Andere aanduidingen voor de twee zijn: “liberation of the pupil” en “socialization of the school”<sup>42</sup>.

Een derde principe is er niet. Althans, in haar boek *Education on the Dalton Plan* in 1922 is het er niet. Nog geen jaar voor de verschijning ervan schreef Parkhurst een serie van zes artikelen in *The Times Educational Supplement*. In een ervan worden de principes besproken.<sup>43</sup> De *Times*-tekst over de principes is korter van stof dan het boekgedeelte over de principes, maar is er inhoudelijk, qua kenschets en argumentatie, ongeveer aan gelijk.<sup>44</sup> Gek genoeg is hier wel sprake van *drie* principes; niet in de tekst zelf, maar in de tussenkopjes. Wat is na ‘Freedom’ en ‘Interaction of group life’ het derde principe? Dat wordt niet uitdrukkelijk vermeld en is ook niet goed op te maken uit de tekst. Het is de vraag of er eigenlijk wel een derde principe is. Bij zorgvuldige vergelijking van de *Times*-tekst met de corresponderende boektekst ontstaat de indruk dat het tussenkopje “The Third Principle” niet boven het begin van de beschrijving van een nieuw principe staat, maar dat het de beschrijving van het tweede principe onderbreekt. Wat in de *Times*-tekst, afgaande op het tussenkopje, een derde principe is, is in de boektekst een facet van ‘Interaction of group life’. De zin “A child never voluntarily undertakes anything that he does not understand” leidt in de *Times*-tekst het derde principe in, maar dezelfde zin is in het boekgedeelte onderdeel van de uitleg van het tweede principe: leerlingen moeten vrijwillig meewerken in het leren; het is een aspect van de nodige interactie; nodig, omdat bij vrijwillig meewerken in het leren we er niet

---

<sup>41</sup> Website van de Nederlandse Daltonvereniging: [www.dalton.nl](http://www.dalton.nl) > Dit is Dalton ...

<sup>42</sup> *EDP*, 46.

<sup>43</sup> *TES*, July 23, 1921.

<sup>44</sup> *EDP*, 18-23.

bang voor hoeven te zijn dat de leerlingen het onderwijs willoos en domweg ondergaan zonder er iets van te snappen.

Het onderscheid in twee principes wordt in het boek helder gerechtvaardigd en uitgelegd, de twee principes worden met naam en toenaam als principes aangemerkt en de boektekst verdraagt inhoudelijk qua argumentatie en toelichting geen driedeling. Met de boektekst is niks mis. Hierom lijkt er aan de *Times*-tekst iets niet te kloppen. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen de boektekst en de *Times*-tekst is dat de driedeling in de *Times*-tekst een redactionele ingreep is. Parkhurst begint haar artikel keurig met “The first principle is freedom”, maar daarna noemt ze in de lopende tekst geen tweede of volgende. Misschien vond de redactie dat slordig of onduidelijk en plaatste een redacteur daarom de tussenkopjes “The second principle” en “The third principle” op plaatsen waar het zinvol leek. Wat natuurlijk ook kan, is dat Parkhurst zelf aanvankelijk dacht drie principes nodig te hebben (bij het schrijven van de artikelen), maar bij nader inzien genoeg had aan twee (bij het schrijven van het boek). Maar dat is niet erg waarschijnlijk, gegeven de gelijkensis van de *Times*-tekst en het boek.

### **‘Budgeting time’**

Om het ingewikkelder te maken schrijft Parkhurst een paar jaar later weer anders over de principes. In een artikel uit 1925 voegt ze een derde principe toe: “budgeting time” of “the proportion of effort to attainment”.<sup>45</sup>

In het boek *Education on the Dalton Plan* was ‘budgeting time’ nog een didactisch aspect. Aanknopen bij de benoeming en uitleg van de twee principes ‘freedom’ en ‘interaction in group life’ schreef Parkhurst daar: “Not only will this way of education stimulate the deepest interest and the highest powers in the student, but it will teach him how to proportion effort to attainment. ... The Dalton Laboratory Plan permits pupils to budget their time and to spend it according to their need”.<sup>46</sup> Hoe kan een didactisch aspect een principe worden? Doordat de term ‘principe’ bij Parkhurst iets anders betekent dan grondbeginsel. In één van de volgende paragrafen komen we hierop terug.

Parkhurst schrijft in 1925 dat het tweede en het derde principe haar bijdrage zijn aan de onderwijsvernieuwing: socialiteit en ‘budgeting time’ zijn “the plan’s contribution to educational procedure”.<sup>47</sup> Het artikel in 1925 is een bijdrage aan het jaarboek van de National Society for the Study of Education. Het jaarboek is een bundeling van artikelen over onderwijsvernieuwend initiatieven, allemaal gericht op individualisering en differentiatie.

---

<sup>45</sup> H. Parkhurst, The Dalton Laboratory Plan. In G.M. Whipple (Ed.). *The Twenty-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Adapting Schools to Individual Differences*. Bloomington Ill.: NSSE, 1925, 83-94.

<sup>46</sup> *EDP*, 24.

<sup>47</sup> *Ibid.*, 84.

Parkhurst moet hier laten zien wat het bijzondere van haar Dalton Plan is te midden van al die andere innovatieve praktijken. Vrijheid is niks bijzonders; het wordt door alle progressieve vernieuwers gepropageerd; “liberation of the pupil” onderscheidt het Dalton Plan niet van andere benaderingen. Socialiteit is ook een alom bekende notie, maar Parkhurst gelooft dat haar invulling ervan afwijkend genoeg is. De nadruk op zelf plannen en zelf de tijd indelen (‘budgeting time’) is inderdaad duidelijk Dalton Plan-eigen. Het is wel beschouwd een toespitsing van ‘freedom’, maar een bijzondere toespitsing.

### ‘A way of life’

In en rond het daltononderwijs in Nederland wordt het Dalton Plan vaak “a way of life” genoemd.<sup>48</sup> De herkomst van de aanduiding is niet te achterhalen. Misschien heeft Parkhurst het een keer gezegd op een bezoek in Nederland. De betekenis die eraan gehecht wordt, is opmerkelijk. Illustratief is de uitleg van Andringa in *Is dalton een systeem?*<sup>49</sup>

Aan de ene kant wordt ‘way of life’ opgevat als levenswijze:

“Hiermee geeft Helen Parkhurst aan dat haar daltonplan niet stopt bij onderwijs. Het is meer dan een idee over onderwijs, het is een idee over het omgaan met je eigen leven en vanuit hier onderwijs te geven”.

Dat klinkt naar Dalton Plan als een soort levensbeschouwing en daltononderwijs als toepassing ervan. Dit staat haaks op de pragmatische benadering van Parkhurst. Zo kan ze het niet bedoeld hebben. Het komt in deze betekenis ook nergens in haar teksten voor.

Aan de andere kant wordt het levendige van ‘way of life’ naar voren gehaald. Andringa:

“Het daltonplan moet levend worden, anders gezegd: het moet altijd in ontwikkeling zijn. De leerkracht moet samen met anderen zoeken naar een goede invulling en hierop constant reflecteren: Wat gaat goed, wat gaat niet goed, wat gaan we veranderen?”

Reflexiviteit in combinatie met flexibiliteit is inderdaad een kenmerk van het Dalton Plan en past goed bij de pragmatische benadering van Parkhurst. Maar ook zo komt het niet voor in de teksten van Parkhurst. En waarom zou dit reden zijn Dalton Plan een ‘way of life’ te noemen? Een levend ding, oké, maar een levenswijze?

Wat kan Parkhurst er *wel* mee bedoeld hebben? In de notulen van een docentenoverleg van de Dalton School in New York uit 1940 geeft Parkhurst zelf het eenvoudige antwoord:

---

<sup>48</sup> In het Duitse taalgebied ook wel: bijvoorbeeld H. Eichelberger, Einführung. A Way of Life.. In H. Eichelberger (Hrsg.), *Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, 2002, 9.

<sup>49</sup> Op [www.dalton.nu](http://www.dalton.nu).

“The philosophy of the Dalton School is most frequently expressed as a way of living. This phrase signifies the belief that the school functions as a social community.”<sup>50</sup>

Dalton Plan als ‘way of life’ staat voor het tweede principe van Parkhurst: socialiteit.

### **Pragmatisch, *niet* principieel**

Parkhurst was door en door pragmatisch. Ze ontwikkelde haar daltononderwijs als lerares in de praktijk. Het Dalton Plan was zo goed als klaar in 1911, *praktisch* klaar. De theorie kwam pas zo’n tien jaar later. Het oorspronkelijke daltononderwijs is niet de praktische toepassing van een filosofie. De theoretische rechtvaardiging van het Dalton Plan mogen we daarom niet begrijpen in termen van principes. Althans, niet in termen van principes in de zin van overtuigingen of uitgangspunten. We moeten de theorie *pragmatisch* begrijpen, zelfs de principes moeten we pragmatisch begrijpen. En dat kan prima.

Het woord ‘principe’ heeft twee betekenissen: ten eerste ‘grondstelling’ of ‘stelregel’, zoals in “gereformeerde principes”, en ten tweede ‘werkend beginsel’, zoals in “het principe van de tweetaktmotor”.<sup>51</sup> Als Parkhurst in haar theoretische uitwerking en rechtvaardiging het woord ‘principe’ hanteert, dan bedoelt ze het in de tweede betekenis. In de reconstructie van haar theorie is dit de meest voor de hand liggende interpretatie (zie hoofdstukken 2 en 9). Vrijheid (‘freedom’) en socialiteit (‘interaction of group life’) zijn bij Parkhurst niet principieel (grondstelling-achtig), maar functioneel (werkend-beginsel-achtig): het zijn organisatorische hervormingen om het onderwijs efficiënter te maken. Begrijpen we de term ‘principe’ op deze manier, dan is het ook minder verbazingwekkend dat Parkhurst een kenmerkend didactisch aspect van het Dalton Plan, ‘budgeting time’, als derde principe naar voren haalt wanneer ze schrijft over het bijzondere karakter van haar onderwijsvernieuwing.

De misvatting in Nederland, principes in de zin van werkende beginselen begrijpen als principes in de zin van grondbeginselen, laat zich gemakkelijk verklaren. De Nederlandse pedagogiek was tot ver in de twintigste eeuw continentaal georiënteerd. Pedagogen dachten principieel, vanuit grondslagen en overtuigingen en omvattende gezindheden. De principiële oriëntatie paste bij de Nederlandse geesteshouding die ook tot uiting kwam in politiek, maatschappij en cultuur. De verzuiling (met inbegrip van de onderwijsvrijheid) is hiervan een markante institutionele manifestatie. De interpretatie van het werk van Parkhurst werd hierdoor waarschijnlijk beïnvloed.

Deze ontwikkeling is niet te wijten aan Bigot, Diels en Kohnstamm, die het Dalton Plan in Nederland introduceerden in 1924. Zij waren juist beducht voor een principiële benadering.

---

<sup>50</sup> *Faculty meeting on Philosophy and Objectives of the DALTON SCHOOL*. New York: The Dalton School, 1940, 210. Kopie aanwezig in het Dalton Archief van de Nederlandse Daltonvereniging en de Saxion Hogescholen in Deventer.

<sup>51</sup> Zie *Van Dale*. In het Engels is de betekenisvariatie vergelijkbaar. ‘Principle’ betekent volgens de *New Penguin English Dictionary* o.a.: “a universal and fundamental law, doctrine, or truth”, “the essence or the basic idea behind something” en “a law or fact of nature underlying the working of a natural phenomenon or an artificial system or device”.

Ze hadden de naam “persoonlijksheidsonderwijs” overwogen, maar zagen daarvan af omdat “hij te veel geassocieerd is met bepaalde wijsgeerige opvattingen”, namelijk die van “de personalistische wereldbeschouwing”.<sup>52</sup> Zelf beschrijven en karakteriseren ze het Dalton Plan niet aan de hand van grondbeginselen, maar van praktijkkenmerken, zoals de taak, de tucht, de rol van de leraar, vaklokalen, correctie en dergelijke. Alleen in de paragraaf over “De vrijheid van het kind” klinkt er iets principieels door waar de rechten van het kind als reden genoemd worden voor die vrijheid. Ook een jaar later als Kohnstamm in zijn boekje *De Nieuwe School* het Dalton Plan als voorbeeldige vernieuwing naar voren haalt en beschrijft, zijn het geen principes, maar vooral organisatorische en didactische aspecten die de leidraad vormen.<sup>53</sup>

In het Duitse taalgebied lijkt de interpretatie van Parkhurst aan hetzelfde euvel als die in Nederland in de loop van de twintigste eeuw. Tekenend zijn teksten van de Oostenrijker Eichelberger en de Duitser Besuden. Eichelberger bespreekt in 2002 de “Dalton-Prinzipien” als “Grundprinzipien”.<sup>54</sup> Wat het eerste principe betreft, “Freiheit”, is Parkhurst volgens Eichelberger “wahrscheinlich beeinflusst” door de vier “Atlantische Freiheiten”: “freedom of speech, freedom of religious worship, freedom from want and freedom from fear”.<sup>55</sup> Parkhursts werkbeginsel vrijheid wordt bij Eichelberger dus een fundamenteel-mensenrechten-achtig grondbeginsel.

Ook Besuden noemt de principes van Parkhurst “Grundprinzipien”.<sup>56</sup> Het zijn er drie, vindt hij: “Freiheit”, “Individualität” en “Sozialität”.<sup>57</sup> Het tweede, individualiteit, noemt Parkhurst weliswaar zelf niet, maar leidt Besuden af uit haar praktijk en ideeën. Drie “Grundprinzipien” is voor Duitse denkers kennelijk te veel: er moet één dieper principe aan ten grondslag liggen. Besuden citeert met instemming Natorp: “Wo nicht ein Prinzip, da ist im strengen Sinne auch nicht ein PRINZIP erreicht”.<sup>58</sup> Wat is dan het dieper liggende principe van het Dalton Plan? Als “leitende Idee” waarop de andere grondprincipes terug te voeren zijn, kiest Besuden: de zelfontplooiing, “die Selbstentfaltung”.<sup>59</sup> Zijn argumentatie is tamelijk speculatief: hij laat niet zien hoe zijn conclusie samenhangt met beweringen van Parkhurst. Zelfontplooiing komt als ideaal of doel of norm of hoe dan ook in de redeneringen van Parkhurst niet voor.

---

<sup>52</sup> L.C.T. Bigot, P.A. Diels en Ph. Kohnstamm, *De toekomst van ons volksonderwijs. Deel 2: Scholen met een lossere klasseverband*. Amsterdam: Nutsuitgeverij, 1924, 13, 14.

<sup>53</sup> Ph. Kohnstamm, *De nieuwe school*. Groningen: Noordhoff, 1925.

<sup>54</sup> H. Eichelberger, Der Daltonplan. In H. Eichelberger (Hrsg.), *Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, 2002, 19.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> H. Besuden, *Helen Parkhursts Dalton-Plan in den Vereinigten Staaten*. Oldenburg: Sussman (Diss. Köln), 1955, 14.

<sup>57</sup> Ibid., 14-22.

<sup>58</sup> Ibid., 22.

<sup>59</sup> Ibid., 22, 23.

Afgezien hiervan is het raar om Parkhurst *nog principiëler* te begrijpen dan principieel; principieel is al twijfelachtig genoeg.

Naar ons oordeel blijft de Duitse pedagoge Popp dichter bij Parkhurst. Ook zij formuleert een “Grundprinzip”, maar haar grondprincipe is tenminste wat didactischer en past inhoudelijk beter bij het Dalton Plan dan de zelfontplooiing van Besuden en de politieke filosofie van Eichelberger. Popp:

“Das Grundprinzip besteht ... darin, die (traditionelle) lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien zu übersetzen.”<sup>60</sup>

De centrale gedachte is de traditionele strategieën van leren als overdracht te vertalen in een didactiek van leren als verwerving. Het kan nog alle kanten op, maar het klopt wel: het Dalton Plan wil het leren als inspanning van de leraar vervangen door het leren als activiteit van de leerling. In de analyse van Popp is het Dalton Plan ondertussen vooral een “Konzept selbstgesteuerten Lernens”.<sup>61</sup> Ze relateert vervolgens dat het gaat om *efficiënte* zelfsturing en dus om gestuurde en gestructureerde zelfsturing. Onzes inziens begint het Dalton Plan zich pas te onderscheiden van andere soorten onderwijsvernieuwing op het concretere niveau: in de manieren van structurering en sturing. Zogenaamde grondprincipes zeggen niet zoveel. De uitwerking in werkbeginselen zegt ook niet alles, maar al iets meer.

De Nederlandse traditie kiest drie principes als vaste grond, als peilers, als coördinaten van de identiteit. Zo’n principiële benadering is op het Europese continent gebruikelijk, maar is Parkhurst vreemd. Parkhurst laat zich niet leiden door principes. Ze laat zich leiden door praktijkervaring. Wanneer zij haar praktijk verwoordt en verantwoordt, ontwikkelt ze uiteraard theorie en gaat ze in op theorieën van anderen. Maar ze filosofeert niet: ze verwoordt en verantwoordt niet in termen van grondbeginselen. Haar theorie is een praktijknabije theorie. We hebben de theorie gereconstrueerd: eerst alleen op basis van formuleringen van Parkhurst zelf (hoofdstuk 2), vervolgens uitgebreider en genuanceerder na vergelijking met theorieën die van invloed zijn geweest (hoofdstuk 9). De enige principes die Parkhurst erkent, zijn principes in de zin van werkende beginselen.

De oorspronkelijke theorie van het daltononderwijs laat zich niet samenvattend karakteriseren aan de hand van twee of drie principes. Een samenvattende karakterisering van de theorie van het Dalton Plan is alleen adequaat als de kernfacetten van de theorie op de juiste wijze benoemd en met elkaar in verband gebracht worden. Die kernfacetten zijn: *efficiency* als oogmerk van onderwijsorganisatorische hervorming (‘organisatorisch’ in brede betekenis van indeling, verhoudingen, leermiddelen en didactiek); *ondernemend leven, werken en samenleven* als onderwijsdoel en *vrijheid en socialiteit* als organisatorische kenmerken die *leren door ervaring* mogelijk maken.

---

<sup>60</sup> S. Popp, *Der Dalton Plan in Theorie und Praxis*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 1999 (Zweite Auflage), 113.

<sup>61</sup> Ibid.